

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1984. 24. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

OROSZ BÁLINTNÉ: A család nevelő hatásának hiányai a tanulmányi kudarcot vallott tanulók esetében	129
DR. GYUKICS ANTAL: A hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók felzárkóztatásának pedagógiai kérdései II.	134
SZILÁGYINÉ BIRI ERIKA: Az esztétikai nevelés lehetőségei művészekkel való találkozás alkalmával	137
DR. PAPP JÁNOS: Az ökológia szerepe a helyes környezet- és természetvédelmi szemlélet kialakításában	140
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
KODÁCSI LÁSZLÓNÉ: Gondolatok az orosz írás, helyesírás tanításáról 4. osztályban	145
MÁGORINÉ HUHN ÁGNES: Néhány általános iskolai feladat számítógépes megoldásáról MŰHELY	150
DOBÓNÉ BERENCZI MARGIT: A levélstílusról	158
BUKI PÁLNÉ: A könyvek szerepe, jelentősége a történelemórákon	160
BUDAI JÜLIA: Gyakorlatok a hangalaki hasonlósággal kapcsolatos lexikai hibák kiküszöbölésére	164
TAKÁCS GÁBOR: Írásvetítő transzparenszeket a matematika munkalapokhoz!	169
NAGY GYULA: A napközi otthon közösségi élettartalma, napi és heti értékelések, otthongyűlések	171
DR. FARKAS KATALIN-DR. MOVIK ANGÉLA: A pedagógiai propaganda formái és módszerei a szülők körében	173
H. TÓTH ISTVÁN: Műsor-összeállítás május 1-e megünneplésére	174
SUGÁR JÁNOSNÉ: A gyakorlókert lehetőségei a megismerő tevékenység fejlesztésében ÖRÖKSÉG	178
DR. BERECKZI SÁNDOR: Berzeviczy Gizella pedagógiai tevékenysége	183
SZEMLE	
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Dr. Szabó G. Mária-Dr. Kárkái Andrea: Az általános iskolai napközi otthoni nevelő munkára felkészítés egy variánsa	187
DR. HORGOSI ÖDÖN: Dr. Miskó György (szerk.): A korszerűbb orosznyelv-oktatásért III.	188
GEDEON LÁSZLÓ: L. L. Szikoruk: Miért száll a léggömb?	191
DR. BERECKZI SÁNDOR: Duró Lajos: Az értékorientáció pedagógiai-pszichológiai vizsgálata	191
DR. KRÉKITS JÓZSEF: J. D. Apreszjan-Páll Erna: Orosz ige - magyar ige	194

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

84-1308 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A család nevelő hatásának hiányai a tanulmányi kudarcot vallott tanulók esetében

AZ ÁTALAKULÓ CSALÁD

A marxizmus a családot a társadalom alapsejtjének, legfontosabb alkotóelemének tartja. A család a társadalom változásával módosul, átalakul, új és új funkciókat tölt be. A család önmagában is érték, mert a „változások alapvető okát a szocialista társadalom egyre teljesebb megvalósulása képezi...” A metamorfózis leglényegesebb vonatkozásai: a gazdasági viszonyok gyökeres átformálása, az átalakult társadalmi osztálystruktúra, átformálódtak a családok, erőteljessé vált az urbanizáció, nagyfokú a társadalom mobilitása. A családok többségében anyagi fejlődés következett be, az életszínvonal emelkedett, majd csökkent, s országos viszonylatban kulturális előretörés következett be. A tömegkommunikációs eszközök hatása az utóbbi években megnövekedett, folyamatos információkhoz és szórakozási lehetőségekhez jutnak a televízió révén az emberek, melyek döntő mértékben befolyásolják a családok időbeosztását.

A családnak számtalan funkciója közül részben a tanulmányi kudarcok kompenzálását is magára kell vállalnia. A sikertelenség, a kudarc, a közösség és egyének részéről ért sérelmek esetén szüleihez fordul segítségért a gyerek. A kompenzálást maradéktalanul a magas pedagógiai kultúrával rendelkező családok képesek ellátni. Az elégtelen osztályzatú tanulók szülei rengeteg problémával és feszültséggel küszködnek ezen a téren. Az iskola kénytelen a szülői háztól egyre több feladatot átvenni. A családban végbemenő szocializációs folyamat sok tekintetben átalakult a múlthoz viszonyítva: a szülők közül mindketten dolgoznak, megnőtt a második gazdaság szerepe, a szülők a munkaidőn kívüli elfoglaltságaik miatt kevesebbet vannak gyermekeikkel, sokszor magukra hagyják őket. Várhegyi György írja: „a családokban hiányoznak a nagyszülők, és gyakran a testvérek is, kialakulatlan és ellentmondásos a családi értékrend és erkölcs”. A szülőket elsősorban gyermekük iskolai érvényesülése érdekli a legjobban, mely a tanulmányi eredményben, bizonyítványban jut kifejezésre. A család az eredményre koncentrál a legjobban, hiszen ettől függ a gyerek további életútja.

A CSALÁD KÖZREMŰKÖDÉSE A TANULÁSBAN

Több tényező közül együttes hatások biztosíthatják a tanulás eredményességét. A családi légkör egészének pozitívnak és erősnek kell lenni, mert maradandó eredmények csak általuk érhetők el. A szülői ház ellenőrzi és segíti a gyerek otthoni munkáját, amelyet váltakozó sikerrel teljesítenek a családok. A tanulásban a kontrollnak döntő jelentősége van. A szülők azonban sokkal mérsékeltbb tárgyismerettel és

hiányos didaktikai felkészültséggel végzik otthon kontroll-tevékenységüket, mint a pedagógusok az iskolai oktató-nevelő munkát. A szülők „segítségükkel többször okoznak bajt, félreértést, zavart – olvashatjuk Eröss Lászlótól –, mintha szabadban engednék a gyerek önálló problémamegoldását. A kontroll inkább csak arra szorítkozik, hogy a gyerekekben megerősíti a házi feladat elvégzéséhez a felelősségtudatot, és a szülői dicséret sikerélmények sorozatát jelentheti.” A szülői háznak az otthoni tanulás érdekében számtalan lehetőséget kell nyújtania. Megszilárdítják az iskola ösztönzéseit, közvetlen útbaigazítást azonban ritkán tudnak adni, inkább az információs források igénybevételére buzdítják a gyereket. Az apa és az anya élettapasztalatait a gyermek problémáinak megoldásához úgy adja át, hogy szükségletévé válik szüleivel rendszeresen kialakított eszmecsere. Megosztják az örömeiket, közös tervet készítenek a gyenge teljesítmények kijavítására.

A szülők a tanulás terén igényekkel lépnek fel gyermekeikkel szemben, ha ezt az iskola teljesítmény alapján jónak tartja és elismeri, siker jön létre, ellenkező esetben kudarc. A sikert a család további pozitív indítékokkal megszilárdíthatja, a kudarc okozta gátlást pedig segítséssel, ösztönzéssel igyekezzenek felszámolni. Az eredmény akkor alakul ki, ha a szülők helyesen alkalmazzák az elismerést, a dicséretet, a jutalmazást, a szidást, a tiltást stb. Fontos, hogy a nevelés módszereit a család felnőtt tagjai helyesen használják. A dicséret akkor hatásos, ha a gyermek erőfeszítéseire és teljesítményeire irányul. A megjegyzéseket úgy kell megfogalmazni, hogy a gyerek pozitív következtetéseket vonjon le belőlük. A módszerek között fontos helyet tölt be a bírálat. „A konstruktív bírálat csupán megmutatja, hogyan kell megoldani a kérdéses feladatot anélkül, hogy bármiféle negatív megjegyzést tartalmazna” – állapítja meg Haim Ginot. Sok családban előfordul, hogy a gyerek rosszul végzi feladatát, s ezekre a szülők sértő módon, fenyegetőzéssel, szigorú büntetéssel reagálnak. Gyakoriak a sértő jelzők is. A buta, hülye, ügyetlen, tehetetlen, mamlasz kifejezések következménye a gyerekekben: a neheztelés, a méreg, a gyűlölet, a bosszúvágy, a szégyenérzet, a szorongás. A sértő kifejezések gátolják a gyerekek segítségét, s megrontják a köztük és szüleik között kialakult kapcsolatot. A bukkott tanulókkal szemben gyakran használt módszer a fenyegetés, ígéretés (ígéret kicsikarása). A tanulás egyik jelentős akadályozója a gúny, a szülő láthatatlan gátat épít ki alkalmazásával közte és gyermeke között. A szülők metodikai repertoárjából nem tűnt el a verés sem. A türelem fogytán kerül rá legtöbbször sor. Látszólag levezeti a szülőben felgyülemlett feszültséget, a gyereket pedig egy időre meghunyászkodóvá teszi. A testi fenyíték legártalmasabb következménye, hogy megakadályozza a tanuló öntudatának kialakulását. A szülők személyisége, viselkedési formái, nem kívánatos jellemvonásaik kedvezőtlenül befolyásolják a gyerek tanulmányi fejlődését, nevelési szintjének alakulását. A túlzott érzelmi töltésű viselkedésük, agyongyámolóító eljárásaik, gyermekded gondolkodásuk, alkoholista életformájuk, elutasító magatartásuk, „túlméretezett” lelkiismeretességük, egymás közötti nézeteltéréseik, a válaszok stb. döntő hatást gyakorolnak a tanulókra.

A SZÜLŐK ÉS GYEREKEK KÖZÖTTI BESZÉLGETÉS

A gyerek és a szülő közötti beszélgetés – információcsere – legalább kétféle hatást vált ki a neveltekben. A tanuló kaphat csupa bírálatot, utasítást, visszautasítást, mely védekezést vált ki benne, kizárja a szeretetet és a kölcsönös megbecsülést. A gyerekek másik részét a család tagjai megértik, így nincs magányérzetük, szeretetet, tiszteletet éreznek egymás iránt, s biztonságérzet és ésszerű segítség kíséri tetteiket. A szülői nevelési stílusban a két „attitűd” keretén belül számos variáns

található. Vannak olyan apák és anyák, akik egy rossz osztályzatot valóságos csapásnak fognak fel, s a gyerek kisebb-nagyobb mulasztásait, ügyetlenségeit családi gyászhangulat kíséri. A szülői fölényhelyzet is gyakori, a konzervativizmus kísérelve lekvései a szabályozások, a testi fenytések. Arról a szülők elfelejtkeznek, hogy nemcsak tiltani lehet, hanem magyarázattal, a helyzetek értelmezésével meggyőzni is. A család kötelező helyzetmegoldásokat ír elő, formulákban enged gondolkodni és cselekedni, nem vezeti rá legfiatalabb tagjait, hogy figyeljen, gondolkodjék, megfontoltan cselekedjék. „Ahogyan a beszédben, úgy a viselkedésben is sztereotípekhez és receptekhez folyamodnak – fogalmazza meg a leglényegesebb következtetést Mérei Ferenc – s ezekkel rögzítjük a szülői jog címén a felnőtt-gyermek viszony veszedelmes modelljét, az alárendelést.”

A NEVELŐ FUNKCIÓ

A család elsődleges funkciója a nevelő funkció. Vannak olyan pedagógiai értékek, amelyeket legnagyobb sikerrel a család hozhat létre a nevelés folyamában. Nélkülözhetetlen a szülői ház, mert a gyermek fejlődéséhez biztosítja a szociális miliőt. Csak a családi környezetben alakulhat ki a családi ragaszkodás, hűség, odaadás, önzetlenség, önfeláldozás. Családi körben élnek át a gyerekek olyan helyzeteket, amelyek pozitívan alakítják erkölcsi arculatukat. A család negatív módon is befolyásolhatja s deformálhatja a legifjabb generációkat, melyek révén kialakulhat az önzés, az egoizmus, közömbösség, kapzsiság, az erkölcsi lazaság. A család nemzedéki kohéziót biztosít, s alapvető nevelési tényezőként fejti ki tevékenységét, esetenként a társadalom követelményeinek megfelelően, máskor azzal ellentétben. Társadalmi méreteken előnyös metamorfózison ment keresztül a család, általában javultak életkörülményei, s az életre nevelés realitása. Mégis vannak a családi életben olyan visszahúzó erők, melyek a dinamikusabb fejlődés gátjaivá válnak. Ilyenek: a csonka családok viszonylag magas aránya, az egyik nagy százaléka, a nők hátrányos helyzete a családban, a nevelés felelősségének áthárítása az iskolára. Minden szempontból elengedhetetlen követelmény az iskola és a család folyamatos – nevelésre összpontosított – együttműködése. Igaza van Koncz Jánosnak, amikor kifejti: „Fel kell lépünk az olyan nézetek ellen, amelyek csökkentik a család felelősségét a nevelésben. Ne felejtjük el, hogy az iskola nemcsak a holnapi munkaerőt, a választópolgárt, hanem a holnap szülőit is neveli.”

A családban a kudarchezeteket átélő gyerekek már az alsó tagozat elején elhagyottá válnak, érzelmi feszültségekben élnek, neurotikus tünetek jelentkeznek náluk. Az antiszociális magatartásuk az iskolára és a családra irányul. A tanítótól még kapnak támaszt, de a tananyag otthoni gyakorlása már vagy túl nehéz, vagy teljesen lehetetlen. A kisiskolásban kialakulnak a kudarcok, a csalódások, a traumák. Az iskola követelményeinek nem tud megfelelni, érdeklődése kialszik, agresszívvá, indulatosává válik. Az iskolában a feleltetés valóságos veszélyhelyzetet jelent a növendékek számára. Délutánokat, fél éjszakákat, szabadidőt stb. félelemben tölt el a gyerek. Menekülni szeretne ebből a helyzetből, s egyre jobban eltávolodik az iskolától és a tanulástól. A szülők helytelen magatartása súlyosbítja még szorongásaikat. Az elutasító-rideg, vagy túlságosan „szerető” szülői magatartás a követelményeket túlzottan magasra helyezi. Mivel ezt a gyerek nem tudja teljesíteni, negatív énkép alakul ki benne, hiányzik az önbecsülése, bizonytalanná válik önértékelése és önbizalma.

A kudarcot vallott, agresszív, iskolától eltávolodott kisiskolás egy-egy tantárgyból gyakran nem felel meg a követelményeknek. Az osztályismétlés pedig a legsú-

lyosabb iskolai kudarcok közé tartozik, hiszen a növendék két vagy több évig jár egy osztályba. Konfliktusok sorozatán keresztül jut el a diák a bukásig, s az iskola minimális követelményeinek sem tud eleget tenni. A tanulni tudás az iskolai munka legfontosabb feltétele. Találón fogalmaz Komlósi Sándor: „Az a tanuló, aki nem tudja, mert nem tanulta meg ismeretszerző, ismeretalkalmazó munkáját jól megtervezni, megszervezni, aki nem tudja, hogyan, milyen módszerekkel oldja meg az anyag feldolgozását, elsajátítását, akinek nem volt alkalma az önálló tanulásban helyesen gyakorolnia magát, kudarcot vall.”

A TANULMÁNYI KUDARCOT ÁTÉLT TANULÓK VISZONYA AZ ISKOLÁHOZ ÉS A NAPKÖZI OTTHONHOZ

Tizenegy Sömogy megyei iskola összes bukott alsó tagozatos és 5. osztályos tanulójától, kontrollként a napközi otthon nevelőitől megkérdeztük, milyen a napközihez és az iskolához való viszonyuk. Az adatokban benne foglaltatnak a családok orientáló hatásának negatívumai is, melyet kimutatásunk a két tagozat átmeneti helyzetéről mutat be:

Viszony	Osztály	1-4. osztály %-a	5. osztály %-a
Szívesen jár	Napközi otthonba	28	20
Közömbös		28	20
Nem szívesen látogatja		22	27
Nem jár napközibe		22	23
Szívesen jár	Iskolá- ba	50	13
Közömbös		28	60
Nem szívesen jár		22	27

Szembetűnő, hogy majdnem minden paraméterben rosszabb az 5. osztály iskolához, napközizhez való viszonya, mint az 1-4. osztályé. Az alsó tagozatos és az ötödikes gyerekek több mint egyötöde nem jár napközi otthonba. Az iskolák tantervűletei nagy erőfeszítést tesznek, hogy a gyenge tanulmányi eredményű növendékek napközis ellátásban részesüljenek. A cigánygyerekeket a tanév elején hosszas rábeszélésre szülei beíratják a napközi otthonba, az őszi hónapokban azonban létszámuk a legtöbb iskolában megcsappan. Azok a diákok, akik szívesen és rendszeresen részt vesznek a napközis foglalkozásokon, nagy esélyük van a hiányok pótlására. 1-4. osztályosoknak több mint negyede, az 5-ceseknek pedig egyötöde jelentette ki, hogy szívesen jár napközibe. Ezeknek a gyerekeknek a véleménye szerint a napközi otthonban minden segítséget megkapnak, hogy tanulás terén utolérjék osztálytársaikat. Az iskoláknak ezek a növendékei még tele vannak aktivitással, hogy kudarcukat feledtessék. Törekvéseik, önalakítási vágyaik segítik őket ebben. Az előzőekkel megegyező százalékuak a napközi iránt közömbös attitűdű gyerekek. Ők maguk is elmondják, hogy nem érzik a napközi előnyeit, s nem is érdekli őket az az erőfeszítés, amit értük tesznek. Fásultak, érdektelenek, beletörődnek a bukás té-

nyébe. Nem tesznek erőfeszítést, hogy ebből a helyzetből kikerüljenek. Vannak olyan gyerekek, akik kijelentik, hogy nem szeretnek napközibe járni: alsó tagozatosok valamivel több mint egyötöde, az 5. osztályosoknak egyharmada. Ezek a tanulók szenvednek a napköziben. Bezárva érzik magukat, szüleik akkor sem engedik, hogy „hazajárók” legyenek, ha ezt meg tudnák szervezni. Még nyáron is napközibe járatják gyermeküket, mert nincs türelmük hozzájuk, s átadják a napközinek, hadd kінlődjön velük a pedagógus. Ezek a szülők érzelmileg eltávolodnak gyermeküktől, s nem vállalnak értük semmilyen többletmunkát. A felelősséget is a napközi otthonra hárítják át.

Örvendetes, hogy az 1-4. osztályos bukott tanulók fele szívesen jár iskolába. A vizsgálat bizonyította, hogy a tanítók egyéni bánásmódja, törődése, megrázkódtatást méréselő eljárásai a korai kudarcok elviselésében jelentősebb eredményeket képesek elérni, mint a felső tagozatos kollégáik. Úgy tűnik, 5. osztálytól igazán eltávolodnak a bukott tanulók az iskolától. Erre utal az a 87⁰/₀-os arány, amely az iskola iránti közömbös és az iskolától idegenkedő gyerekeket foglalja magába. Az alsó tagozatban is jelentős ezeknek a gyerekeknek az aránya (50⁰/₀-os). Megdöbhentő, hogy már kisiskolás korban kialakul a tanulóknál olyan ellenérzés, amely egy életre eltávolítja őket az iskolától, a tanulástól. A tanulmányi kudarcot átélő gyerekek úgy vélik, hogy az iskola a megalázás és a sikertelenség színhelye. Nem kötődnek az iskolához, a pedagógusokhoz és társaikhoz. Nemcsak a gyerekekben, hanem a szülőkben is ellenérzés alakul ki az oktatási intézményekkel szemben. Együttműködést a családi és az iskolai nevelésben nem sikerül megteremteni, pedig a tanulmányi sikertelenséget csak összehangolt munkával lehetne mérsékelni és felszámolni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Horvati László*: A családmodell átalakulása, a család értékmegőrző, hagyományozó szerepe. A nevelőiskola, TIT, Szeged (Szerk.: Molnár Zoltán), 1980.
- Várhegyi György*: Ragtapsz és állatszerzet. Egy tanító fegyelmezési módszerei = Köznevelés 1983/24. sz.
- Szarka József*: A szocialista nevelőiskoláról. A nevelőiskola, TIT, Szeged, 1980. (Szerk.: Molnár Zoltán)
- Dr. Komlósi Sándor*: A munkára nevelés a családban. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- Dr. Erőss László-Dr. Hans Löwe*: Az iskolai kudarcokról. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- Veszprémi László*: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp., 1981.
- Dr. Haim Ginott*: Szülők és gyerekek. Medicina Könyvkiadó, Bp., 1980.
- Mérei Ferenc*: Az ember beszél. Előszó. A. Ginott i. m.
- Koncz János*: Mit kell értenünk szocialista nevelőiskolán? A nevelőiskola, TIT, Szeged, 1980. (Szerk.: Molnár Zoltán)
- Kulcsár Tibor*: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői: Tankönyvkiadó, Bp., 1982.
- Wincenty Ókon*: Az általános didaktika alapjai. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- Komlósi Sándor*: Iskolásgyerekek otthoni tanulása = Magyar Pedagógia 1963/2. sz.
- Önismeret, emberismeret (Szerk.: Laky Zsuzsa). Népműv. Propaganda Iroda, é. n. Bp.

A hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók felzárkóztatásának pedagógiai kérdései

II.

10. A napközi felzárkóztató tevékenysége

A tanulmányi munka:

A napközi otthon a dolgozó szülők gyermekeinek a tanításon kívüli időben nyújt otthonot. Kiegészíti, pótolja a családi otthont.

Feladata a gyermek mindenoldalú harmonikus fejlődésének elősegítése.

A nevelők maximálisan segítik azokat a tanulókat, akik erre legjobban rászorulnak, akiknek otthon a szülők nem tudnak segíteni a tanulásban.

A tanulmányi munkát egységes eljárások alapján, foglalkozási tervek szerint végezzük. A terv az osztályvezetők tanmeneteire épül, amely kiegészíti a tananyagot. Így a tanulmányi munka gerincét – a házi feladatok elkészítésén kívül – a tanulók iskolai munkára való felkészítése jelenti. A tanulási idő védettségét napi 1–2 órában biztosítjuk. A gyengébbekkel ezen túlmenően is foglalkozunk. Sok hátrányos helyzetű tanulón segítünk így, akik a napközi nélkül képtelenek lennének lépést tartani osztálytársaikkal.

A napközis nevelők szoros kapcsolatot tartanak az osztályvezetőkkel. A problémákat, feladatokat közösen beszéljük meg, s a lehetőségekhez mérten megoldják.

Szabadidős foglalkozások:

A szabadidős foglalkozások sokrétűek, színesek. Ezeknél a foglalkozásoknál – munka, kulturális játék, sport – elsősorban a tanulók öntevékenységre, aktivitására, gyűjtőmunkájára támaszkodunk.

A hátrányos helyzetű tanulók személyiségfejlődéséhez jelentősen hozzájárulnak a közművelődési intézmények – könyvtár, múzeum, művelődési központ stb. – látogatásai is.

11. A beszédképesség fejlesztése

A gyenge tanulmányi eredmény elsődleges oka a nem megfelelő olvasási szint.

Mit teszünk az olvasási képesség fejlesztése érdekében?

A felolvasásban igényes, értelmző olvasási szint elérésére törekszünk.

Nagy gondot fordítunk a szóbeli megnyilatkozások önállóságára.

Mivel több lehetőséget adunk a tanulóknak a téma önálló kifejtésére.

Az írásbeli fogalmazásokban lehetőséget adunk a tanulóknak saját gondolataik elmondására, egyéniségük kibontakoztatására.

Minden alkalmat kihasználunk a tanulók beszédfejlesztésére, a szóbeli kifejezőképesség gyakorlására. Jelentős e tekintetben a szóbeli számonkérés.

A beszédképesség fejlesztését különösen fontos szereppel építjük be a magyar nyelv és irodalom tantárgyakba, de más órákba is.

A tanmenetbe beépített beszédművelő órák sokat segítenek e témában.

Az iskolai munkának nincs is talán olyan területe, ahol ne lehetne csiszolni, fejleszteni a tanulók beszédét.

A tanulók állandóan folyamatosan beszámolnak az olvasottakról. Lényeges, hogy értsék, amit olvasnak. Szóbeli és írásbeli fogalmazáson igyekszünk elérni, hogy a tanulók jól szerkesztett mondatokban világosan fejezzék ki gondolataikat.

12. Az eredmények értékelése magyarból és matematikából

A hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának pedagógiai kérdéseit úgy vizsgáljuk, hogy minden egyes gyermek eredményeiről, hiányosságairól pontos információt kapjunk a nevelés-oktatás folyamatában. Csak így tudjuk pontosan megismerni a tanulókat, s az eredményekből, hiányosságokból meghatározni a következő feladatokat.

Ennek érdekében felmérést végeztünk magyarból az 1981/82-es tanév elején és félévkor, matematikából 1980/81-es tanév elején és év végén. Az eredményvizsgálatba magyarból az 5-8. osztályokat vontuk be. Ez tizenkét osztályt – minden évfolyamon három – és 412 tanulót érintett. Ebből 125 hátrányos helyzetű.

13. Magyar nyelv és irodalom

Az olvasásfelmérést az alábbi szempontok alapján végeztük:

A felmérés két órában történt.

1 óra hangos olvasás

1 óra néma olvasás

Hangos olvasás:

Kijelöltünk 2-3 ismeretlen olvasmányt. A tanulók ezeknél könyvjelzőt helyeztek el. A könyvek csukva vannak, csak az nyitja ki, aki éppen olvas, és a nevelő mutatja meg, hogy hol folytassa. Minden tanuló 5-6 mondatot olvas.

Néma olvasás:

Kijelöltünk egy ismeretlen, de a tanulók színvonalának megfelelő olvasmányt, amelyet kb. 10 perc alatt el tudnak olvasni.

Az olvasás befejezése után 3 kérdés alapján írásban felmérjük, megértette-e, amit olvasott. A kérdéseket előre a táblára írjuk, vagy kivetítjük írásvetítővel, és folyamatosan írják a választ.

14. Matematika

A matematika felmérése ugyancsak 12 felső tagozatos osztályt érintett, ez 312 tanuló. Ebből 104 hátrányos helyzetű.

A felmérés anyagában koncentrikusan bővülően az alábbi témakörök szerepelnek:

halmazok, logika

számтан, algebra

relációk, függvények, sorozatok

geometria, mérések

kombinatorika.

A matematika tanításának kiemelkedő jelentősége van az önálló feladatmegoldó gondolkodásban. Az emlékezet, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése elengedhetetlen.

A követelményekben megfogalmazottak alapján végeztük a felméréseket, ezek eredménye és a tanulók különböző képessége szerinti mértékben foglalkoztunk a következő időszakban az adott témakörrel.

A kiegészítő anyag nagy lehetőséget biztosít a tehetséges tanulók magasabb szintű foglalkoztatására.

III. ÖSSZEFOGLALÓ MEGÁLLAPÍTÁSOK, KÖVETKEZTETÉSEK

A hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók felzárkóztatásának pedagógiai kérdéseit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy rendkívül fontos társadalmi kérdésről van szó. Az iskola a társadalmi egyenlőtlenségeket nem tudja megszüntetni, de a művelődési hátrányok kiegyenlítésében rendkívül fontos szerepe van. Célja a művelődési hátrányokkal induló gyermekek – akik lényegében objektív okok miatt hátrányosak – felzárkóztatása.

Ezt a funkcióját teljesíteni is tudja.

Tisztán kell látnunk a társadalom elvárásait, s ennek megfelelően felkészíteni a tanulókat a gyakorlati életre. A hátrányos helyzetű tanulóknak ezért kell minden támogatást megadnunk, korszerű eljárásokkal segítenünk, hogy ezen elvárásoknak megfeleljenek. Időszzerű a téma elvi – gyakorlati vizsgálata, hiszen olyan tanulókról van szó, akiknek a tantervi követelmények elsajátításához szükséges ismereteik hiányosak. Lényeges tisztázni a felzárkóztatás módszertani, tartalmi jegyeit is.

A felméréseket minden egyes osztályban elvégeztük. A terjedelem miatt nincs mód a felmérés részletes ismertetésére. Az elemzett anyag azonban reprezentálja a fejlődést, az eredményeket, az ellentmondásokat, összefüggéseket.

Nézzük meg, hogy a feltett kérdésekre milyen választ kaptunk. Konkrétan arra, hogy az iskola a hátrányok leküzdésében tudja-e segíteni a tanulókat, képes-e a hátrányok ellenére kibontakoztatni a képességeket, a személyiséget fejleszteni?

A választ egyértelműen „igen”-nel adhatjuk meg. Összességében fejlődés mutatkozik. Ez nem azt jelenti, hogy minden egyes tanulónál, osztálynál így van.

A maga ellentmondásosságában mutatkozik ez a jelenség. A felmérések bizonyítják a felzárkóztató munka hatékonyságát, eredményességét.

Vizsont az is előfordult, hogy egy-egy osztály csökkenő tendenciát mutatott.

Azonban nemcsak az osztályok átlagát elemeztük, hanem az osztályokon belül kimutattuk a hátrányos helyzetű tanulók előmenetelét. Számunkra ez rendkívül fontos, hiszen így látjuk meg konkrétan ezen tanulók fejlődését vagy lemaradását.

Ezen túlmenően kimutattuk az osztályátlaghoz viszonyított eredményüket.

Magyarból és matematikából is igazolódott a felzárkóztató tevékenység az eredményekben. Jóllehet előfordult csökkenő tendencia is, de az is, hogy éppen a nem hátrányos helyzetű tanulók eredménye esett vissza, a hátrányosoké emelkedett.

Az oktatásban az utóbbi években jelentős korszerűsítés következett be. Megnövekedett követelményekkel számolhatunk.

Ez újabb problémát vet fel, azt, hogy a tantervi minimum eléréséért sokkal többet kell tenni a hátrányos helyzetű tanulónak.

Célunk a tanulók személyiségének optimális fejlesztése. Ez csak korszerű tananyaggal, módszerekkel történhet. A szocialista iskola megköveteli a demokratikus tanár-diák kapcsolatot, s ehhez járul még a szülőkkel való helyes kapcsolattartás.

Minél több oldalán kell a tanulókat megismerni, a felzárkóztatás csak így lehet tudatos, tervezett folyamat, – ezt szolgálja a konkrét felmérés is. Ha ismerjük a tanulókat, világossá válik a pedagógus előtt, ki mire képes, kitől mi várható el, s ennek megfelelően követelhetünk.

A felmérések bizonyítják, hogy legtöbb tanulónál nem az értelmi képességekkel van baj, a hátrányos helyzetük miatt maradnak le a tanulásban.

Az általános iskolát úgy tudjuk általánossá tenni, ha minden gyermeket eljuttatunk a korszerű alpműveltséghez, s a lemaradásokat a minimálisra csökkentjük.

Az iskolának ebben az a feladata, hogy a szükséges alapot megadja. Éppen ezért munkánk során kiemelt feladatunk az alapkészségek fejlesztése.

Elsajátíttatjuk a tanulókkal a tantervi követelményekben meghatározott művelődési anyagot, különös tekintettel a törzsanyagra.

Differenciált foglalkozásokkal igyekszünk megteremteni a tanulók számára az egyenlő feltételeket, s a különbségeket közelebb hozni egymáshoz. Ehhez ismernünk kell azokat a képességeket, amelyből mindenkinél, illetve egyes tanulóknak van pótolnivalója. A tanulók képessége különböző. Számunkra fontos, hogy az osztály minden tanulója megfelelő szinten tanuljon. A tanulók képességeiknek megfelelően válasszanak pályát.

Hátrányos helyzetűek között megtaláljuk a gimnáziumba, szakközépiskolába, szakmunkásképző iskolába menőket.

Egy-két tanuló kivételével valamennyi továbbtanul. A felzárkóztatás témakörében egyik fontos tényező az, hogy a neveléstudóit egységesen értelmezze a feladatokat, azonosuljon a meghatározott céllal. A szülőket illetően lényeges, hogy azonosuljanak a célkitűzéseinkkel. Értsék meg, hogy az iskola feladata gyermekük személyiségének alakítása, a helyes pályairányítás.

Családlátogatásunk célja is az, hogy szorosabbá fűzzük a kapcsolatot az iskola és a családi ház között. Jelentős szerepe van a felzárkóztatásban az iskolán kívüli tényezőknek. Egyre jobban hasznosítani kell ezeket. Az iskola nem tud befektetni tudást nyújtani, állandóan szükség van a megújulásra, amit önképzés útján lehet megvalósítani.

A végső cél az, hogy mindenki érje el egyéni képességei maximumát.

IRODALOM

Dr. Ágoston György: 1973. Neveléscsélmet. Tankönyvkiadó.

Dr. Ágoston György: 1976. A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer, Akadémiai Kiadó, Bp.

Ötödik Nevelési Kongresszus, 1970. szept. 28–30., Bp. 1971.

30 év neveléstudomány és művelődéspolitikai, 1975. Magyar Pedagógiai Társaság.

Kelemen László: 1981. Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó Bp.

Változó Iskola, 1979. Magyar Pedagógiai Társaság.

G. Dónát Blanka: 1980. Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában. Akadémiai Kiadó Bp.

Hunyadi Györgyné: 1977. Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Bp.

Mészáros István: 1981. Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777. között. Akadémiai Kiadó, Bp.

Nagy Sándor: 1981. Az oktatásmélet alapkérdése. Tankönyvkiadó, Bp.
 Szegedi Nyári Egyetem. 1980. A nevelőiskola, Szeged.
 Pedagógia a gyakorlatban, 1979. Tankönyvkiadó, Bp.
 Pedagógiai kézikönyv, 1980. Tankönyvkiadó, Bp.
 A szocialista iskola mint nevelési intézmény és fejlesztésének távlatai, Balatonfüred-Zánka, II.
 Nemzetközi Nevelésméleti Munkaértekezlet, 1976. Budapest, kézirat gyanánt.
 Buzás László: 1980. A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Bp.
 Veszprémi László: 1981. Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp.
 Dr. Veszprémi László: Városi, falusi és tanyai tanulók életritmusának, megterhelésének vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1977. jan. 1.
 Feladatlapok a nevelési eredményvizsgálatokhoz: Bács-Kiskun megyei Továbbképzési Intézet, 1975.
 Kozma Tamás: 1975. Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó.

SZILÁGYINÉ BIRI ERIKA
 Kecskemét

Az esztétikai nevelés lehetőségei művészekkel való találkozás alkalmával

Iskolánk több éve kiemelt feladatként kezeli a város kulturális, közművelődési intézményeivel fennálló kapcsolatainak továbbfejlesztését, programjainak beépítését az iskolai oktató-nevelőmunka folyamatába. Ennek a sok irányú munkának egyik összetevője: a „Találkozás a művészekkel” elnevezésű program, melyet a helyi Művelődési Központ segítségével indítottunk pár évvel ezelőtt.

A program szervezésekor elsődleges és legfontosabb célunk az volt, hogy felkeltsük a gyerekek érdeklődését a képzőművészet, általában a művészet iránt. Ezáltal fejlesszük esztétikai érzelmeiket, életkorukhoz mértén kialakítsuk azon képességüket, mely révén meg tudják ragadni és helyesen tudják értelmezni a szépséget a művészi alkotásban és a valóságban egyaránt. Az emberek nem vészülötett tulajdonsága, hogy érzelmileg reagál a szépségre, ez csak a művészi alkotások tervszerű hatására fejlődik ki.

Másodsorban a programmal célunk volt az is, hogy megismertessük a tanulókat városunk, megyénk művészeivel, akikre méltán büszkék lehetnek.

A program indulásakor egy 30 fős felső tagozatos, vegyes összetételű (5-8. oszt.) napközis csoporttal dolgoztam. A csoport tagjai hátrányos helyzetű, sőt veszélyeztetett gyerekek voltak, közepes, gyenge tanulmányi eredménnyel.

Mivel rendkívül ingerszegény, sivár környezetben éltek, számomra nagy feladatot jelentett az esztétikai nevelés terén érdeklődésük felkeltése a művészi alkotások szépségei iránt. A hagyományos múzeum- vagy tárlatlátogatások nem nyújtanak nekik igazán maradandó élményt. Ezért nagy örömmel, ám kissé félve fogadtam azt a lehetőséget, melyet a program ígért. Több kérdés is felmerült bennem:

Milyen módon készítem elő a találkozókat?

Vajon lesznek-e kérdéseik, mernek-e kérdezni tanulóim?

Hogy fognak, tudnak-e viselkedni ilyen környezetben?

A gyerekek nagy örömmel fogadták, amikor ismertettem féléves programunkat, a meglátogatandó művészek névsorát:

– Megtekintjük a Bozsó-gyűjteményt.

- A Művésztelepen meglátogatjuk Csákváry Nagy Lajos fafaragót.
- Felkeressük Nagy Kristóf fafaragót.
- Kalmárné Horóczy Margit festőművészt műtermében látogatjuk meg.
- B. Mikli Ferenc bajai festőművészt keressük fel otthonában.

A találkozók általában havonta, kéthavonta terveztük. Így valóban érdekes, szép, nem megunt esemény volt egy-egy összejövétel. Lelkesítette őket az a tény, hogy „valódi” művészekkel találkozhatnak, hiszen ilyen élményben még nem volt részük.

A felsorolt művészek közül csupán Nagy Kristóf neve csengett számunkra ismerősen, mivel az általa tervezett játszóteret már többen látták. A program összetételét jónak találtam abból a szempontból, hogy először egy, a képzőművészet több ágát összefogó, gyűjteményes kiállítást tekinthettünk meg, majd a fafaragással, illetve a festéssel ismerkedhettünk meg részletesebben.

A Bozsó-gyűjtemény megtekintése előtt támaszkodhattunk korábbi látogatásunkra, melyet ott tettünk. Felelevenítettük a látott tárgyakat, s mivel a kiállított alkotások mellett felirat, tájékoztató nem szerepelt, a gyerekek készültek rá, hogy a művésztől személyesen kérdezik majd meg egy-egy ősi használati tárgy nevét, származási helyét, használati területét. Amit felismertünk, azt próbáltuk elhelyezni korábban, próbáltuk megmagyarázni, mire és hol használták.

A Művésztelepen tett látogatás előtt beszélgettünk arról, hol található, mi a célja egy-egy ilyen telepnek. Felelevenítettük a Bozsó-gyűjteményben látott faragott egyházi szobrokat, beszélünk a pásztor-faragásokról, faragott használati tárgyokról (dobozok, pipák stb). A gyerekek hoztak újságkivágásokat Nagy Kristóf műveiről. Örömmel tapasztaltam, hogy többen felfigyeltek a látogatásunkat megelőzően a televízióban látható, a játszótereket, játékokat bemutató sorozat egyik adására, ahol Nagy Kristóf beszélt az általa tervezett és elkészített játékokról.

A festőművészeknél tett látogatások előtt próbáltuk csoportosítani az ismert művészeti irányzatokat. Itt inkább a 7-8. osztályos tanulók ismereteire támaszkodhattam.

A bajai kirándulást megelőzően a gyerekek, bár nem szorosan a célunkhoz kapcsolódott, kutató munkát végeztek a város történetéről, nevezetességeiről, s többek között így tudták meg, hogy ott is működik Művésztelep, s több adatot gyűjtöttek Baja kulturális életére vonatkozóan is.

A látogatások tapasztalatai:

A látogatások közül a legsikeresebbnek a Művésztelepen töltött délutánt tartom. A gyerekek figyelmét minden perc lekötötte, ez elsősorban a jó szervezésnek köszönhető. Hallottak a Művésztelep történetéről, az ott dolgozó művészek munkájáról. Csákváry Nagy Lajos kedvessége feloldotta a gyerekek szorongását, bátran kérdeztek. Megismerkedhettek a faragás egy, eddig nem ismert új formájával, melynek során művészi alkotás készül, nem használati tárgy. Megismerkedtek a speciális eszközökkel is. Érdekesnek találtam, hogy milyen sok kérdés hangzott el – nemcsak itt, másutt is – a művészek érzelmeire, személyére vonatkozóan. Úgy vélem, talán így próbálták „kideríteni”, vajon a művészek ugyanolyan emberek-e, mint a többi, hiszen számukra ez a világ eddig ismeretlen volt.

Két festőművészt műtermében, illetve otthonában kerestünk fel. Itt a gyerekek megismerkedhettek a különböző festékekkel, festészeti eljárásokkal. Nagyszerű és hasznos játéknak bizonyult egy-egy cím nélküli kép témájának meghatározása. Ezután a művész elmondta, milyen élmény hatására készült egy-egy kép. A gyerekek észrevehették, hogy valamennyi a valósághoz kapcsolódik.

A program megbeszélése:

Valamennyi program után megbeszéltük a látottakat. Összegeztük azokat az új ismereteket, amelyeket kaptunk. A festőművészeknél tett látogatások után próbáltunk kiemelni egy-egy képet, megbeszélni, kinek miért tetszett, illetve miért nem. Miért szép a kép (szín, forma, téma)? A programok befejeztével a gyerekeknek néhány kérdést tettem fel, amelyre írásban válaszoltak. A legtöbb gyerek a Művésztelepen érezte legjobban magát (itt közrejátszott a művész vonzó egyénisége is), illetve Baján. A művészeket általában „kedves, okos, ügyes, hétköznapi, barátságos” embereknek ismerték meg.

Valamennyien örömmel várták a programokat, mert:

„sok újat láttam”

„megismerhettem a művészeket”

„szépek voltak festményeik”

„érdekel a művészet”

„tágabb lett a látóköröm az ilyen témákban”

A legtöbb gyerek leírta, hogy rajzórán, irodalomórán hasznosíthatta a látottakat. Kaptam visszajelzést, hogy valóban rajzórán a gyerekek beszámolhattak társaiknak. Sőt otthon is elmesélték élményeiket. Végül mindenki továbbra is szívésen részt venne ilyen látogatásokon.

A program személyiségfejlesztő és nevelő hatása:

A program legnagyobb értékének azt tekintem, hogy szoros közelségbe hozta a gyerekeket a művészeti világával. A művésszel való találkozás után az alkotás számukra már nem olyan elvont, igyekeznek azt nemcsak megnézni, hanem megérteni is. Azt megtanítani, hogyan kell nézni egy alkotást, nem lehet, ha ahhoz nem kapcsolódik megfelelő esztétikai érzelem. A program ezen érzelmi kultúra megalapozásában jelentős szerepet játszott. Ennek kialakítása, úgy érzem, életkorukat tekintve a legfontosabb alap, amit később tovább lehet fejleszteni.

A művészek nagy hatással voltak a gyerekekre. Fontosnak tartom, hogy beszélgethettek velük, főleg a festőművészekkel, saját munkáikról, rajzaikról is. A program nagymértékben elősegítette a korábban megfogalmazott célkitűzésünket: váljék a gyerekek igényévé az olvasás, zenehallgatás, tárlatlátogatás, moziba, színházba járás. Természetesen az esztétikai érzelmek kialakulása mellett a program hatása érezhető a nevelés egyéb területein is.

A gyerekek sok új kifejezéssel, ismerettel gazdagodtak (művészeti stílusok, eszközök, festékek neve stb.). Gyakorolhatták az ilyen helyen szükséges viselkedési formákat. Kivívó magatartási probléma egyetlen alkalommal sem merült fel. A környezetet maga fegyelmezte a tanulókat.

Természetesen a program eredményeit teljességében felmérni nem lehet, de alapvető célunkat, úgy érzem, elértük: a gyerekek otthonosan mozognak a művészeti alkotások között, szívesen mennek múzeumba, tárlatokra. Ha az eredmények nem olyan látványosak is, mint esetleg egy jobb képességű csoportnál lettek volna, úgy vélem, mégis értékesebbek. Olyan gyerekek ismerhették meg a művészet világát, akik otthon sivar körülmények között, korántsem esztétikus környezetben élnek. A program sikerét egyértelműen bizonyítja a gyerekek véleménye, miszerint szeretnének továbbra is részt venni hasonló programon.

A program változataként más összetételű csoporttal is próbáltunk, s jelenleg is próbálunk dolgozni. A csoport magja egy osztályközösség, ahol szintén elég sok a

hátrányos helyzetű tanuló, illetve más osztályokból meghívott, az adott téma iránt érdeklődő tanuló. Ezzel célunk az volt, hogy ne csak egy kisebb közösség „kiváltsága” legyen az, hogy bepillanthat a művészet, a művészek világába, hanem bármely tanulóé, aki érdeklődik e terület iránt. Így iskolánkban lassan hagyomány lesz, hogy havonta ellátogat hozzánk egy-egy művész, vagy mi keressük fel őt.

A találkozók szervezésében továbbra is a Művelődési Központ szakemberei vannak segítségünkre. Mint említettem, a csoport összetétele állandóan változik, mozog, de örömmel tapasztaltam, hogy már kialakult egy állandó, aktív mag, akikre főleg a program előkészítésénél bátran támaszkodhatom. A tanulók előzetes ismeretöt kapnak a művészről, s ők maguk is kutató-, gyűjtőmunkát végeznek.

Nagyon sikeresnek bizonyult az újabb programok közül, az első olyan, ahol előadóművésszel találkoztak a gyerekek. Varga Katalin, a helyi színház színművésze emlékeztető délutánnal ajándékozta meg a csoportot. A gyerekek kezdeti szorongását a művésznő bájos, közvetlen egyszerűsége hamar feloldotta.

A kérdések elsősorban a színház világára, s nem a művészek életére vonatkoztak.

– Kik dolgoznak a színházban a művészekén kívül? Mi a munkájuk?

– Hogyan lehet megtanulni a szerepet?

– Hogyan folyik a próba?

stb.

Sok esetben a művésznő – a tanulókat bevonta – el is játszotta, milyen a próba, mit csinál a sűgő, mi az a „beszédgyakorlat” stb. Ezt a találkozót kiegészítette Hideg Antal költővel folytatott beszélgetésünk. Minden gyerek, s talán felnőtt számára érdekes: – hogyan „készül” a vers, tud-e mindenki verset írni stb. A tanulók ismerete sok irodalmi fogalommal is bővült, szinte észrevétlenül! Érdekes volt hallaniuk, hogyan készül a műfordítás, pl.: mongolról magyarra, anélkül, hogy a költő beszélné a nyelvet.

E programsorozatban is találkoztunk képzőművészekkel, pl.: Csáky Lajos grafikkussal, aki pedagógus lévén tudatosan törekedett a tanulók ismereteinek bővítésére. A találkozót helyi kiállítással kapcsoltuk össze. Terveinkben szerepel még: Horváth József faragó, Leskovszky Albert hangszergyűjtő, valamint a „Círóka” bábcsoport meghívása.

Az előző csoportnál tapasztalt pozitívumok itt is jelentkeznek. Úgy érzem, azon túl, hogy az iskolai élet érdekes színfoltja egy-egy ilyen találkozó, kiállítás, a nevelés-oktatás terén is sokat nyerünk vele.

A program, a két leírt formán kívül, még más módon is megvalósítható, s szinte kimeríthetetlen.

DR. PAPP JÁNOS
Debrecen

Az ökológia szerepe a helyes környezet- és természetvédelmi szemlélet kialakításában

Minden társadalmi fejlődés és a jövő letéteményese a felnövekvő ifjúság. Nevelésük célja pedig az, hogy tegyük képessé a társadalom adott feladatainak teljesítésére. Éppen ezért nem maradhat ki a nevelésükből a környezet- és a természetvédelmi nevelés, röviden a környezeti nevelés. (8.)

A környezeti nevelésben azonban az *ökológiai* tudománynak az életkori sajátosságoknak megfelelő adaptálása a legmeghatározóbb.

Ökológiai ismeretek és azok alkalmazása nélkül nem beszélhetünk ökológiai szemlélet kialakításáról, mert ezek a környezeti nevelés fundamentumai. Itt nem latin nevek tömkelegéről van szó, hanem elsősorban látás- és szemléletmódról, amely minden életszakaszban oktatható, ill. kialakítható. *Duvigneau* (2) már a 60-as években úgy értékelte az ökológiát, mint egy hatalmas, szintetikus tudományt, amelynek „kutatásai szüntelenül kitolódnak, és amely főleg látásmód, amennyiben az élet a környezetet, illető minden probléma rendezését szem előtt tartja, ideértve a társadalomra és az emberi tevékenységre vonatkozó problémákat is” – ismerteti *Jakucs P.* (4.)

Az ökológia alapelveit részben az iskolai oktatásban, részben a társadalmi tudatformálás szférájába kell beépíteni. Ehhez ki kell dolgozni az ökopolitikai oktatómunkának a természet és a társadalomtudományi komplex módszereit, új útjait. A környezeti nevelésben a pedagógusnak tehát egyszerre közművelődési és közoktatási feladatokat kell ellátnia.

Jakucs Pál (5) akadémikus a gimnázium IV. osztályos tankönyv bírálatakor kiemelte, hogy „... az ökológia, illetve a *környezet és az ember* kölcsönhatása a biológia tanításában a legmagasabb szintézis témaköre.” *Jakucs Pál* nyomán *Kacsur István* (6) meghatározta az ökológiai tanítás legfontosabb céljait, amelyek a következők:

- „... ökológiai fogalmak, törvényszerűségek, bonyolultságok, folyamatösszefüggések, kölcsönhatások megájtatása”,
- ökológiai gondolkodás és szemléletmód kialakítása. „Ennek megfelelően az ismeretkör logikai szerkezetének a kialakítása, különböző vizsgálati módszerek, gondolati sémák, magyarázatok kidolgozása, a jelenségek változásában az egységes, a törvényszerű jelenségek megájtatása”,
- a megfelelő fajismeret biztosítása,
- „az ökológiai rendszerek (pl.: ökoszisztémák funkcionális szemlélettel való rendszerszemléletű megközelítése”,
- aktív természetvédelemre nevelés az ökoszisztémák és az ember kölcsönhatásának bemutatása útján”.

Az ökológiai világkép és a helyes környezetszemlélet kialakításához azonban megfelelő ökológiai témakörök, „kíváncsi-körök” szükségesek. Az életkori sajátosságok szem előtt tartása mellett a koncentrikusan bővülő „kíváncsi-körök” nagyon vázlatosan *Jakucs Pál* (4) nyomán a következők:

- Élő közösségek, ökológiai rendszerek, az élő, élettelen kapcsolatok elválaszthatatlansága (általánosságban),
- az ökológiai rendszerek strukturális (szerkezeti) felépítései és azok bonyolultságának bemutatása,
- a termelő (autotróf) szervezetek, a fogyasztó (heterotróf) konzumens láncok és a lebontók (dekomponálók) interakciójának bemutatása,
- a diversitás (változatosság) és a monotonia alapkérdései,
- a produkció és hatásfokai (efficiencia), az élelmi láncokon történő energiaáramlási utak példái, elemcirkulációs sémák,
- a rendszereken belüli versengés (kompetíció) fogalma, kapcsolatban az élőlények genetikailag regulált ökológiai tűrőképességével, ezek néhány példája,
- a dinamikus kiegyensúlyozottság (kvázistacionárius mozgásállapot) problémája természetes és szabályozott közösségekben.
- a szupraindividuális rendszerek önszabályozása (organizációja) az ember által való szabályozhatóság problémái tér-időbeni bonyolultságukban (a beavatkozás példáival),
- az egyed alatti szintű biológiai és a humánbiológia néhány eredményének összekapcsolhatósága az egyed feletti szint rendszerproblémáival, ill. az élőlények alkalmazkodási képességének (rezisztencia) korlátai stb.

Az új általános iskolai nevelési és oktatási tervekben az életkori sajátosságok figyelembevételével helyezték el az interdiszciplináris környezeti ismeretanyagot.

Kolibin V. (7) a környezeti oktatást különösen interdiszciplináris területnek tekint. Nem szabad elfelejteni azonban, hogy az interdiszciplinaritás a nevelési területekre is érvényes. A fenti „kíváncsi-körök” csak a tantárgyi diszciplinák és a nevelési területek bekapcsolásával és érvényesítésével érthetők meg jó hatásokkal.

A nevelő-oktató munka minden területén el kell érni, hogy megvalósuljon az ökológiai környezettani felvilágosítás, nevelés, és el kell érni, hogy a közművelődés minden szintjén, fórumán a *széles körű felvilágosítás* teljes erővel meginduljon.

Az ember és a természet dialektikus kapcsolatát kell tehát mielőbb megteremteni, amelyben az emberi sors iránt tanúsított tiszteletnek hatékonyabb környezetvédelmi intézkedésekben kell diadalmaskodni a kapzsiság, a cinizmus és a tudatlanság felett. Ez nem ájtatos kíváncsiság, hanem olyan reális készszer, amely túl fogja tenni magát a világ eddig kialakult érzelmi, gazdasági és hatalmi komplexusain, hogy a megmaradás korszerű követelményeinek engedelmeskedjék.

A környezet- és természetvédelmi nevelés tehát pedagógiailag is interdiszciplináris kérdés. Ezért nem „tantárgyszemlélet”-ben, hanem az egész nevelési-oktatási rendszerünkben „komplex módon” érvényesül.

Ily módon kell olyan magatartási készségrendszert kialakítani tanítványainkban, amelyben megértik és szem előtt tartják az emberi kultúra és a természetes környezet egymásra utaltságát, kölcsönös kapcsolatát és védelmét.

A *környezetvédelmi oktató-nevelő munkát* a KGST komplex program keretében készült „Környezetvédelmi intézkedések kidolgozása c. 1., 5. sz. téma szerint a következőkben határozhatjuk meg:

„Céltudatos pszichológiai-pedagógiai folyamat, amely a környezetvédelem tudományos alapjainak és a szükséges jártasságok, készségek kialakítására irányul egységben az adott társadalom természettel kapcsolatos esztétikai ideáljával, morális-esztétikai normáival és szabályaival. A környezetvédelmi oktató-nevelő munkát úgy tekinthetjük, mint az ember természet iránti viszonyának történelmileg kialakult elveitől a megszületőben levő új elvekhez való átmenet korszakának eszmei folyamatát.

A környezetvédelmi oktató-nevelő munka feltételezi az oktatás és nevelés eredményeinek egyesítése alapján a környezetvédelmi problémák megoldásának szükségességében való meggyőződés és megítélés képességének fejlesztését.

Ezek a morális akarati tulajdonságok mint a legfontosabb közvetítők jelennek meg az ismeretek, erkölcsi normák és az egyén tettei között” (14).

A környezetvédelmi oktatás *célja* nagy vázlatosan tehát:

- a megfelelő ökológiai ismeret biztosítása,
- a környezeti, ökológiai tudat kialakítása,
- a felelősségteljes magatartás kialakítása.

Az ilyen általános célkitűzés mindig ki van téve a tetszés szerinti magyarázatok önkényének. Ezért *Menesini, M. M.* és *Seybold, H.* (10) szorgalmazza, hogy fel kell állítani a természetes környezet hasznosításának és védelmének kritériumait, melynek segítségével a fenti általános célt tartalmilag meg lehet határozni és differenciálni lehet. A környezetvédelmi oktatás általános célját abban is látják, hogy az állampolgárok beleszólhassanak, részt vehessenek a „hasznosítás kritériumainak” meghatározásában. Ennek természetesen az az előfeltétele, hogy a tanulók részére lehetővé kell tenni:

- hogy ismereteket szerezzenek a természetes körforgási folyamatok szabályosságáról, sokrétűségéről, összefonódásukról,
- lehetőséget kell adni, hogy megértsék a fentiek kölcsönhatásait és szerepét a termelési folyamatokban,
- fel kell ismerni a tanulóknak, hogy a környezet hasznosítása olyan folyamat, amelyet a különböző társadalmi rendszerekben az „együttélés politikai, gazdasági és társadalmi tényezői határozzak meg”.

Elgondolásukból külön ki szeretném emelni a környezetvédelmi magatartás közéleti vonatkozásait. Az attitűdvizsgálat során (lásd az 1. számot) kitűnt, hogy a gyerekek a környezetet ért intézkedésekre nem a leghelyesebben reagáltak. A vizsgálataim is megerősítik azt az elképzelésüket, hogy a tanulókat képessé kell tenni arra, hogy megismerjék a demokratikus eljárási és befolyásolási lehetőségeket, hogy hozzá tudjanak járulni a környezetvédelmi probléma aktív megoldásához.

Egyet kell érteni *Esser, H.* (3) véleményével, miszerint az ökológiai szemlélet megalapozása kezdetén az élőlényeknek az életterükhöz kötő kapcsolatait kell előbb megláttatni a tanulókkal. Arra kell törekedni, hogy a lelőhelyi közösségeken és az ökológiai csoportokon belüli összefüggéseket ragadjuk meg.

Az új általános iskolai nevelési és oktatási terv viszont életközösségekről beszél. Nem szabad azonban szem elől téveszteni, hogy valamennyi „életközösségben” a ténylegesen funkcionáló sokoldalú kapcsolatok, folyamat-összefüggések és összefonódások még a tudomány felől közelítve sem minden esetben áttekinthetők.

Hogyan lehetséges akkor egy ennyire összetett képződményt az iskolai oktatás keretében teljességében megragadni? Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy az „életközösségek” néven egybefoglalt fajok nem fejezik ki valamely formáció lényegét, ill. egyáltalán nem is valódi életközösségek.

Tekintettel kell lennünk *Dietmark* (1) azon megállapítására is, hogy az ökológia, mint komplex ismeretanyag feldolgozása, megtanítása könnyebb, ha lépésenként dolgozzuk fel. (Vö. *Esser, H.*) (3)

Ezért kell nagyobb gondot fordítani az abiotikus vizsgálatokra, hiszen ez bizonyítja a legegyszerűbben és a legbiztosabban az élőlények függését környezetüktől, az élőlények hatását a környezetükre.

A természetben végzett különböző műszeres mérések pl.: világossá teszik a tanulók számára, hogy az évszakjainkra nemcsak a „hőmérséklet-menet”, hanem a megvilágítási viszonyok változása is jellemző.

Ezek a vizsgálatok rendszeresen ökoszisztémákban végezhetők. Anélkül, hogy a fotoszintézis lényegét teljesen tisztáznánk, a tanulók megértették pl.: az árnyék-fénykedvelő növények alkalmazkodását, ill. az erdő szintfelépítését.

Az ökológiai szemlélet kialakítása során nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a szervezet és a környezet között rendkívül szoros összefüggés van. *Woods, F. W.* (15). Ezt állandóan tudatosítani kell az oktató-nevelő munkában. *Schuster, M.* (13) és *Menesini, M. M.-Seybold, H.* (10) nagy személyiséget fejlesztő hatást tulajdonít a tanulmányi kirándulásoknak.

Igaz, hogy a kirándulásoknak már szép hagyományai vannak az oktatásunkban, de sajnos még mindig *régi tartalommal*.

Tanáraink sokszor mindent megnézetnek a tanulókkal, de közben környezetünk valós problémái mellett szinte vakon mennek el.

A kirándulások során törekedni kell arra, hogy a tanulók a problémák vizsgálata révén világosan lássák a mindenkori térszerkezet összefüggéseit és az ökológiai folyamatok között levő koncepcionális kapcsolatokat.

A helyes ökológiai tudat megalapozásához és kialakításához fontos az úttörő és a KISZ-szervezet bekapcsolása.

Patruşev, B. H. (11), *Mamusz, M. N.* (9), *Rigzinov, C. P.* (12) munkájukban pl.: bizonyítják, hogy a környezetvédelem ügyét az ökológiai és ökonómiai szemlélet kialakítását mozgalommá lehet fejleszteni.

1. DIETMAR., K.: Ökologie Biologische Arbeitsbücher 25. Quille, Meyer W. G. Heidelberg 1978. pp. 140-448. (Ford.: dr. Kacsur István)
2. DUVIGNEAUD: Ökológiai szintézis modern tudománya, 2. kötet. Az ökoszisztémák és a bioszféra. (Ford.: Csuták János)
3. ESSER, H.: Der Biologieunterricht. Inhalte - Strukturen Verfahren. Hermann Schroedel Vg. Hannover-Dortmund-Darmstadt-Berlin p. 232 pp. 181-187. (Ford.: dr. Papp János)
4. JAKUCS P.: Az ökológia (környezetbiológia) szerepe, mai helyzete és szükségessége oktatáspolitikánkban. Környezetvédelmi oktatási vitaülés. Balatonföldvár, 1978. ápr. 27-28. (Szerk.: Lengyel Z.) pp. 61-75.
5. JAKUCS P.: Bíráló a IV. o. gimnáziumi biológia tankönyv kéziratáról. (Általánosságban és ökológiai részletesen.) Kézirat, Debrecen, p. 14.
6. KACSUR I.: Ismeretrendszer és módszerek a biológia tanításában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. p. 158.
7. KOLIBIN, V.: Világtantárgy: a környezetvédelem. Búvár, 1980. 11. sz. pp. 508-509.
8. KONTRA GY.: Környezeti nevelés. Köznevelés, 1980. 33. sz. pp. 17.
9. MAMUSZ, M. N.: Iz opita raboti NOSZ na ohrane prirogi Biologija v Skole. 1980. (11-12. sz. pp. 65-66.) (Ford.: dr. Papp János)
10. MENESINI M. N. - SEYBOLD UMWELTSCHUTZIN IN DER SCHULE, Didaktik der Naturwissenschaften 1. Aulis Vg. Deubner Co. Kg. Köln, 1978. (Ford.: Kacsur István)
11. PATRUSEV, B. H.: Kak mi organizem prirodoohranitelnuju raboti. Biologija v Skole 1977/4. sz. pp. 77-78. (Ford.: dr. Papp János)
12. RIGZINOV C. P.: Skolnyiki Zabajkalija obranajut prirody radnavo kraj. Biologija v Skole 1973/5. sz. pp. 85-86. (Ford.: dr. Papp János)
13. SCHUSTER, M.: Ökologie und Umweltschutz. Bayerischer Schulbuch Vg. p. 61. (Ford.: dr. Kacsur István)
14. SZALAY-M. L.-né: A környezetvédelmi oktató-nevelő munkában alkalmazott szakkifejezések és fogalmak szótára. Készült a KGST komplex programja keretében a „Környezetvédelmi intézkedések kidolgozása” C. 1. 5. sz. téma végrehajtásának megfelelően. (Ism. Szalay-Marzós Lászlóné a Környezetvédelmi tájékoztató c. kiadványban. Pest-megyei Pedagógus Továbbképző, 1977. 4. sz. melléklet a 14. oldalon.)
15. WOODS F. W.: On Teaching Ecology. The American Biology Teacher vol. 39. no. 4. 1977. pp. 207-210.

KODÁCSI LÁSZLÓNÉ

Nyíregyháza

Gondolatok az orosz írás, helyesírás tanításáról 4. osztályban

Vihar Judit–Soltész Judit–Héjjas Endre: Első orosz könyvem című 4. osztályos tankönyve mind formai (munkatankönyv), mind tartalmi szempontból újszerű.

A tartalmi újszerűség kedvező hatását az írás, helyesírás tanításának szempontjából a következőkben látom: Az első részben (SZKSZ) a tanulók életkorának, érdeklődési körének megfelelő szókinsz könnyen beszédélményhez juttatja a tanulókat. A szóképek megjelenése az olvasást segíti, illetve készíti elő. Az olvasási szakaszban megjelenő írott betűalakok és írott szóképek az írás időszakában hatnak pozitívan.

Az írástanítással kapcsolatosan figyelemre méltók Vigotszkijnak a szóbeli és az írott beszéd különbségére tett megállapításai: „...Az írott beszéd nem a szóbeli beszéd egyszerű fordítása írásjelekre, ... Az írott beszéd magasfokú absztrakciót kíván...”¹

A 4. osztályos tankönyv szerkezeti felépítése, feladatrendszere jó lehetőséget biztosít a különbség tudatosítására, valamint arra is, hogy a nyelvi érintkezés alapformáit nem szabad és nem is lehet élesen elkülöníteni egymástól.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve az írásra vonatkozó követelményeket így fogalmazza meg: „Tudjon feldolgozott nyomtatott szöveget írott betűkkel lemásolni. Tudjon emlékezetből leírni 3–4 szót.”² Ahhoz, hogy ezeket a követelményeket eredményesen teljesíthessék tanulóink, ugyanakkor az írott és szóbeli beszéd különbségeire is rámutassunk, s az írást mint a nyelvtanulás egyik eszközét helyesen sajátítsák el, figyelemmel kell kísérni azokat a csomópontokat, amelyek tanulóinknál a kiejtés, olvasás, valamint az orosz nyelvi grafémákkal való ismerkedésben, az írástechnika kialakításában, a helyesírás alapozásában szerepet játszanak.

A tanulók az írás megkezdéséig olyan lényeges fonetikai ismeretekre tesznek szert, amelyekre építeni lehet és kell is, az írás, helyesírás időszakában. Megismerik az orosz nyelv hangrendszerét, az anyanyelv és az orosz nyelv hangrendszere közötti alapvető különbségeket.

Az olvasási szakaszban kerül sor a hangokat jelölő nyomtatott betűk megismerésére, a hang és a betű közötti különbség tudatosítására, a hangok jellemzőinek vizsgálatára. A mássalhangzók esetében annak megértésére és gyakoroltatására, hogy a kemény–lágy mássalhangzókat azonos betűk jelölik. A mássalhangzókat jelölő írott grafémák tanítása során tanácsos olyan írott szóképeket felhasználni, amelyekben ezt a sajátosságot újra „felfedezhetik” a tanulók.

1. Vigotszkij L. Sz.: Gondolkodás és beszéd. Akadémia Kiadó, Budapest, 1967.

2. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Budapest, 1978.

A magánhangzók esetében tisztázódik, hogy minden magánhangzó fonéma jelölésére két-két betű van, helyesen rögződik szerepük a kiejtésben és írásban (lágyság jelölése, vagy két hangot jelölünk vele).

Kedvező hatásként jelentkezik majd az írás szakaszában, ha kezdettől fogva a betűk *jel* mivoltát hangsúlyozzuk. Kisebb hatással jelentkezik a negatív interferencia a két nyelvben azonos vonalvezetésű, de más hangot jelölő betűi esetében. A hangrendszer ilyen mélységű vizsgálata szükséges, mert a tanulók helyes kiejtését, helyesírásuk megfelelő alapozását szolgálja.

A hangrendszer vizsgálata során érvényre jut a tantervben megfogalmazott módszertani alapelv is, mely szerint: „Az orosz nyelvoktatást az orosz nyelvnek és a magyar nyelvnek az egybevetése alapján kell végeznünk úgy, hogy nagyobb gondot fordítsunk az ellentétekre, a nehézségeket okozó jelenségek gyakorlására, a kontrasztivitás elve alapján.”³

Bár a tanulók anyanyelvi ismereteinek hiánya miatt a kontrasztív összevetés is korlátozott, de pl. a kemény-lágyság mássalhangzópárok tudatosításánál megkönnyíti a megértést a magyar hangrendszerben is meglévő három mássalhangzópárra (n – ny; t – ty; d – gy) való utalás lehetősége. Itt bizonyos fokig érvényre jut a komparatív nyelvvizsgálat is.

Az írás szakaszát megelőzve kerül sor a változó szóhangsúly fogalmának megértésére is, s ezzel összefüggésben a magánhangzók redukált formáinak imitatív módon történő elsajátítására. A hangsúly fogalma egyértelművé válik a tanulók tudatában a tankönyv betűszedése nyomán, – az írás során ezt aláhúzással jelöljük. Ez kizárja azt a tévedést, hogy a tanulók a hangsúlyt ékezetnek fogják fel, mint ez korábban előfordult. A magánhangzók redukciója viszont helyesírási problémaként jelentkezhet, ha nem történik meg ezen sajátosságnak a tanulók életkorát és ismereteit figyelembe vevő szintű magyarázata.

A két előjárószo (в, на), amellyel ebben az osztályban találkozunk a tanulók, szintén fonetikai problémaként jelentkezik. Különös gyakorlást igényel a „в”, előjárószo különböző fonetikai helyzetekben való ejtése, (pl.: в городе, в магазине, в школе, в классе, в лесу) valamint a „в” és „на” előjáróknak a szavaktól való különírása.

Az olvasási szakaszban tanulóink a nyomtatott betűk mellett találkoznak az írott betűalakokkal, ill. több ismert lexikai egység írott képével is.

Az írástanítás a fent említett sajátosságok miatt újszerű eljárást kíván a tanártól. A betűtanítás módszertani szempontból leegyszerűsödik, s több idő marad a kiejtés, helyesírás, olvasás gyakorlására az írástanítás szakaszában is. Az a szabály, mely szerint az új betű bemutatására szánt szó, csak egy ismeretlen betűt tartalmazhat, kisebb jelentőséget kap. Ugyanis ha a nyelvoktatást a módszertani alapelv szellemében végezzük, kezdettől fogva megvalósítjuk a két nyelv egybevetését, az anyanyelvi ismereteket az írástanítás során is mint segítő tényezőként aknázzuk ki, akkor nem okoz különösebb nehézséget tanulóinknak olyan szavak leírása sem, amely még nem elemzett, de anyanyelvi tanulmányaiból ismert vonalvezetésű betűt is tartalmaz (Pl.: торт парк, папа, шапка), hiszen az olvasás szakaszában a betűket jelként kezeltük, és megtanulta, hogy pl. az p – betűt az oroszban más hang jelölésére használjuk mint a magyarban, vagyis az p – az p – p' hangjele.

A következőkben azt szeretném bemutatni, hogyan szerveztem meg az első betűcsoport Э э, Т т, О о, К к, írásának tanítását 4. osztályban.

Tapasztalataim szerint az írástanítás ilyen módon történő megvalósítása biztosítja, hogy tanulóink beszédképességének fejlesztése az írástanítás szakaszában sem szorul háttérbe, a kiejtés – olvasás – írás – helyesírás tanítása komplex módon valósítható meg.

TANÍTÁSI VÁZLAT

Témakör: Írjunk! 7. урок

A tanítási óra anyaga: Az orosz Ээ, Тт, Оо, Кк, kis- és nagybetűk írása.

Nevelési cél: Az orosz írásmód elsajátításának haszna. Az esztétikai érzék fejlesztése.

Oktatási cél: Az orosz abc Ээ, Тт, Оо, Кк, betűi írásának megtanítása, a betűk kapcsolása.

Képzési cél: A nyelvi ismeretek bővítése az írástanulással. Kiejtés, helyesírás, olvasási ismeretek alapozása.

Didaktikai feladat: – új ismeretszerzés – alkalmazó ellenőrzés.

Módszer: bemutatás, megfigyeltetés, összehasonlítás, gyakorlás.

Szemléltetés: applikációs kép, betűkártya, szókértá, táblái vázlat, szituáció.

A tanítási óra menete

I. Szervezési feladatok:

1. Az orosz nyelvi légkör megteremtése:

(Verssel és mondókéval, a beszéd és a mozgás összekapcsolásával.)

а) Лево́й, право́й!
Лево́й, право́й!
На пара́д
идёт отря́д.
На пара́д
Идёт отря́д. (А. Барто)

(A versikét mondva foglalják el a helyüket.)

б) Imitálják az alvást. А Добро́е утро, ребята!
elhangsására „felébrednek”.

Рано́ ут́ром я встаю́
Я сам(а) постелю́ стелю́,
Руки мою́, мою́ мою́,
Умы́ваться я люблю́.

(A verset közösen mondják, tartalmát megjelenítik.)

II. Alkalmazó ellenőrzés:

а) Globális olvasás és beszédképesség fejlesztése.)

Добро́е утро, ребята! II. c. olvasmány kórus és staféta olvasása.

б) A szövegértés ellenőrzése:

A tanulók személyek nevét tartalmazó szókértát kapnak, Зо́я, Ри́та, Во́ва stb.

Ei kell olvasniuk a szókértát, és mondatot alkotni a Кто́ что́ е́ст, и́ пьёт? kérdésre.

Pl.: Зо́я е́ст кашу́, и́ пьёт ча́й.

в) Szituációs játék:

1. (Egy tanuló kérdez, a csoport tagjai válaszolnak.)

- | | |
|----------------|--------------|
| — Ты кто? | — Я никто. |
| — Ты где? | — Я нигде. |
| — Ты откуда? | — Ниготкуда. |
| — Ты куда? | — Никуда. |
| — Ты мне враг? | — Никогда. |

(A mondóka tréfás tartalma jól ráhangolja a tanulókat a következő feladatra, amelyben már érvényesült a kreativitás is.)

2. A szituációt maguk teremttették. Állnak a buszmegállóban iskolatáskával a kezükben. Jobbra-balra tekintgetnek, míg az egyik tanuló elindítja a beszélgetést:

- Не идёт автобус.
- Не идёт. (szűnct, torogognak.)
- Кто ты?
- Меня зовут Елизавета Лаллан, но дома меня зовут не Елизавета, а Лизочка.
- А ты?
- Я Степан Хайзер.
- Дома тебя зовут Степан?
- Нет. Дома я Стёпа.
- Лизочка, где ты живёшь?
- Я живу на улице Кошут, в доме №3.
- Я тоже там живу.
- Подъезд?
- №1.
- Я живу в подъезде №4.
- Но, здесь автобус №5. Ну, пока Лизочка!

(A szituáció megteremtéséhez, a beszélgetéshez, a **Кто ты?** c. olvasmány szolgál alapul.)

III. Az új anyag feldolgozása:

1. Előkészítés:

(Régi ismerősökkel találkozunk ma újra.)

A táblára felkerül az OTTO TOTO kép.

A tanulók rövid kis beszélgetést folytatnak tanári irányítással, kérdéseik és válaszaik alapján a kép mellett megjelenik a következő szöveg nyomtatott és írott betűkkel:

Кто это?

Кто это?

Это Отто Тото.

Это Отто Тото.

Это кот.

Это кот.

Кот в комнате.

Кот в комнате.

(A nyomtatott és írott szöveget elolvassák.)

2. Célkitűzés: Az orosz abc minden nyomtatott betűjét ismerjük már, ma megismerjük négy betű írott alakját.

3. Az Э э betű írásának megtanítása:

(A betűk írásának megtanítása három fázisban történt).

- a) a hang és betű kapcsolatának újra felidézése, tudatosítása,
- b) a bemutatás mozzanata,
- c) rögzítés.

a) Olvassuk el a szót! – ЭТО

- Milyen hangokat hallunk a szóban?
- Milyen hangot jelöl az előző betű?
- Mit állapítottunk meg az Э hangról?
- Gyűjtsünk még olyan szavakat, amelyekben ezzel a betűvel jelöltük az э hangot!
- Helyezzük a táblára az э hangot jelölő nyomtatott betűket!
- Mi a betű abc-s neve?

b) Az írott alakok bemutatása.

Э э

c) – Keressük meg és jelöljük az írott szövegben a nagy – és kis э betűket!

(A tanulók korongot helyeznek a táblán a betűk alá.)

A betűk írása a tankönyvbe.

A Т т betű írása

a) – Milyen hangot jelöl a КТО szóban a második betű?

- Mit állapítottunk meg a [т] hangról?
- Hogyan ejtjük az ЭТО szóban?
- Mondjatok példát a szövegből, amikor a lágyan hangzik! pl. в комате.
- A nyomtatott betűk elhelyezése a táblákon. Annak tudatosítása, hogy a betűk a [т—т'] hangot jelölik.

b) Az írott alakok bemutatása.

Т т

c) Az írott szövegben megkeresik és megjelölik a keményen, ill. lágyan ejtett (т)–ot jelölő írott betűket.

A betűk írása a tankönyvbe.

A betűkapcsolás bemutatása, gyakoroltatása.

Эт тэ

Az О о és К к betűk írásának menete az ismertetett két betűhöz hasonlóan történt.

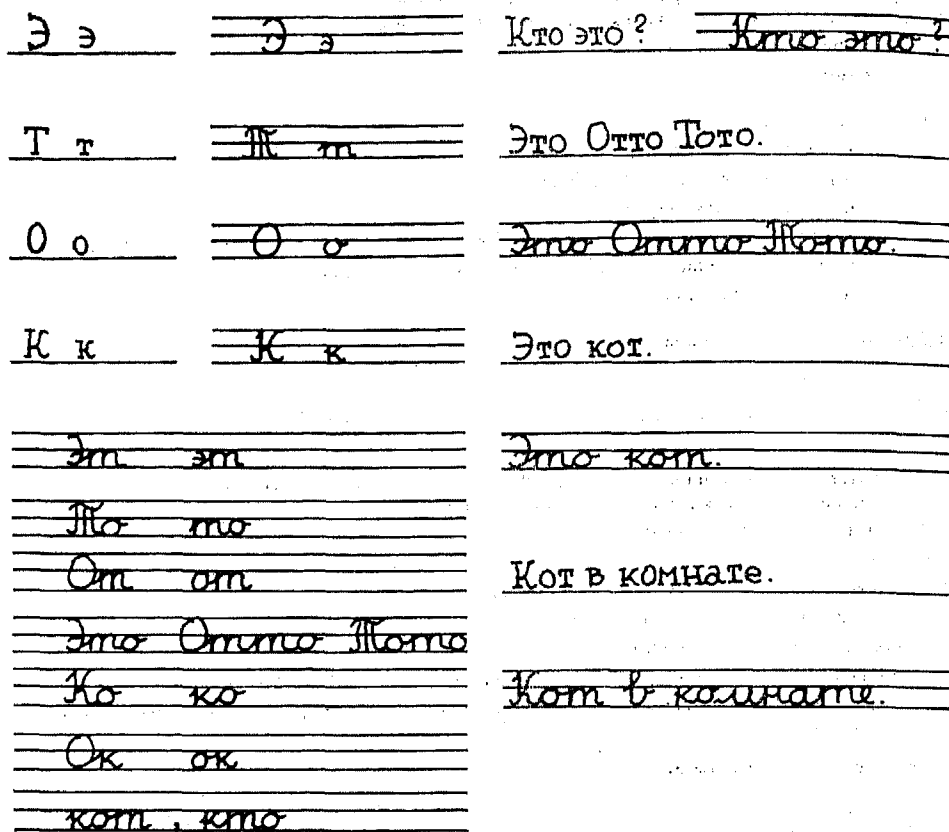
A négy betű ismeretének birtokában szóírás is volt, a szóalkotást a tanulók végezték.

IV. Összefoglalás

(A tábláról levettük a nyomtatott betűvel írott mondatokat, és a tanulók globálisan olvasták az írott szöveget. Nem okozott nehézséget a в комате szó olvasása, amely még tudatosított írott betűket is tartalmazott.)

V. A házi feladat kijelölése. Tankönyv, 119. o. írott szöveg másolása.

VI. A tanulók munkájának értékelése.



Összegzés:

A célrendszer eredményes megvalósítását jól segítette a tankönyv olvasási szakaszának tanulást motiváló felépítése az írott betűk és szövegek megjelentetésével. A gyermek- és beszédközpontúság az írás tanításának szakaszában is érvényre jut, hiszen az új ismeretszerzés folyamatának a gyermekek aktív részecsei, a folyamat minden mozzanata előzetes ismereteikre épül, a pedagógus tervező, szervező, irányító szerepe a mozzanatok sorrendjének meghatározásában érvényesül.

MÁGORINÉ HUHN ÁGNES
Szeged

Néhány általános iskolai feladat számítógépes megoldásáról

Napjainkban a számítástechnika korában érdekes és hasznos feladat lehet az általános iskolai feladatok számítástechnikai szempontból való elemzése, illetve feldolgozása. Sok feladat számítógéppel való megoldásánál ugyanazt az utat követ-

hetjük, mint a hagyományos feldolgozásnál, más feladatoknál viszont egészen eltérő algoritmusokat dolgozhatunk ki. Ennek bemutatására nézzünk néhány feladatot!

1. *feladat*: Határozzuk meg a 100-nál nem nagyobb 4-gyel osztható természetes számok összegét! (7. oszt. tankönyv 133. oldal 15. feladat.)

$$\text{Az } S_n = \frac{a_1 + a_n}{2} n = \frac{2a_1 + (n-1)d}{2} n$$

képletek valamelyikének alkalmazásával is megoldhatjuk a feladatot, amennyiben meghatározzuk a_n -et, vagyis a 4-gyel osztható, de 100-nál nem nagyobb természetes számok legnagyobbikát, vagy n -et, az 1 és 100 közé eső 4-gyel osztható természetes számok számát. Így feladatunk egy aritmetikai képletbe való helyettesítésre egyszerűsödik.

Ha a feladatot viszont úgy módosítjuk, hogy a 4-gyel osztható számok sorozatát is fel akarjuk írni, és a feladatot a fenti képletek alkalmazása nélkül akarjuk megoldani, (például 5. vagy 6. osztályban) a következő egyszerű algoritmust követhetjük. A sorozat tagjait rekurzív definícióval képezzük, s közben a tagok összegét is számítjuk.

Jelöljük az éppen számítandó tagot A -val, az addig kiszámított tagok összegét S -sel!

Nézzünk egy lehetséges algoritmust a feladat megoldására!

1. Az első 4-gyel osztható természetes szám a 0 és az eddig felírt 4-gyel osztható számok összege szintén 0.

Így kezdetben A -nak és S -nek is 0 értéket adunk. ($A=0$ $S=0$).

2. Minden további A értéket az előzőből képzünk úgy, hogy 4-et hozzáadunk. ($A=A+4$).

3. Az addig képzett tagok összegéhez adjuk hozzá az új tagot! ($S=S+A$).

4. Vizsgáljuk meg, kell-e még a sorozatban további tagot képezni! Nézzük meg, hogy a következő tag még kisebb vagy egyenlő, mint 100! Ha igen, akkor a 2. ponttól ismételtük az algoritmus lépéseit, egészen addig, míg először azt nem találjuk, hogy a sorozat következő tagja már nagyobb lenne mint 100. Akkor ezt a tagot már nem kell képeznünk, tehát az eljárást befejezzük.

A következőkben a fenti algoritmust folyamatábrán szemléltetjük. Mivel a folyamatábra alapján számítógépes programot is akarunk írni, ezért a folyamatábrán felüntetjük, hogy mikor íratjuk ki a számítógéppel a sorozat tagjait és a tagok összegét. A sorozat minden tagját a képzés után azonnal írassuk ki, míg az S értékét csak akkor, amikor már a képezendő összes tag összegét kiszámítottuk!

Folyamatábránk így a következő. (1. ábra).

Az eredmények kiírása történhet papírra vagy display-re (tv-képernyőre), lehetőségeinktől függően.

A feladat megoldása WANG számítógép BASIC programozási nyelven:

```

10 S=0
20 A=0
30 A=A+4
40 PRINT A
50 S=S+A
60 IF A+4<= 100 THEN 30
70 PRINT "A SOROZAT TAGJAINAK ÖSSZEGE"; S
80 END

```

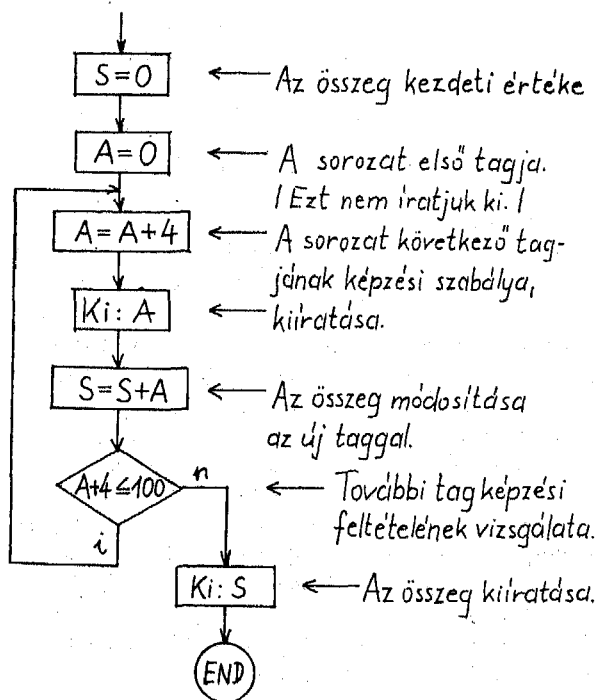
Vagy BASIC ciklus utasítást használva:

```

10 S=0
20 FOR A=4 TO 100 STEP 4
30 PRINT A
40 S=S+A
50 NEXT A
60 PRINT "A SOROZAT TAGJAINAK ÖSSZEGE"; S
70 END

```

A feladatot általánosíthatjuk: képezzük az N-nél nem nagyobb M-mel osztható természetes számok sorozatát és összegét! Az előbbieken csupán annyit kell változtatni, hogy 100 helyett N-et írunk, 4 helyett pedig M-et. Az N és M így a feladat paraméterei, melyeket a számítógépnek a program futtatása során mondhatunk meg. (INPUT N, M a megfelelő BASIC-utasítás.)



1. ábra

2. feladat. 5. osztályban találkozunk a következő problémával: tízes számrendszerben adott természetes számot írjuk át például hármas számrendszerbe! (5. oszt. tankönyv 68. oldal.)

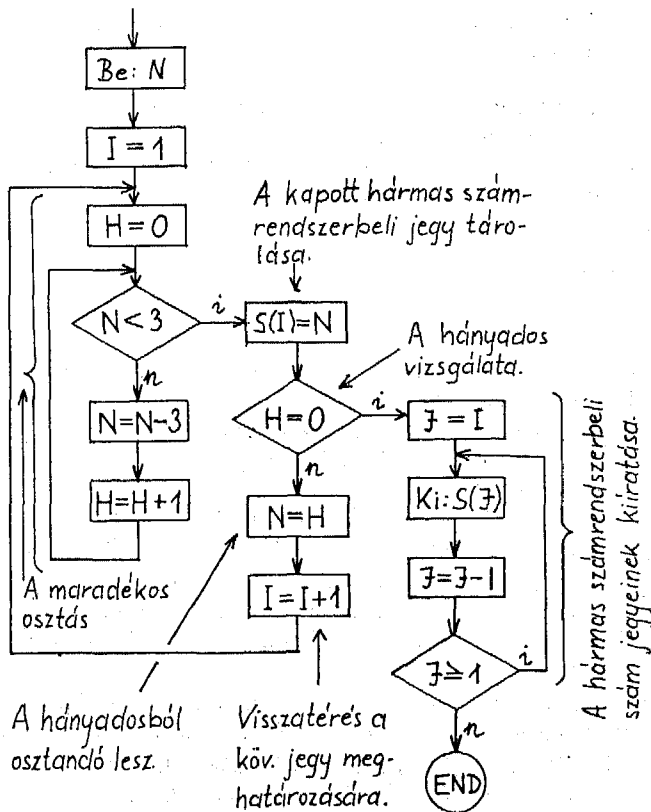
Az ismert algoritmusra tanítjuk meg a számítógépünket is. Az átírandó számot (N) elosztjuk 3-mal maradékosan. Bár legtöbb gépre erre kényelmes lehetőség van, mi minden gépre alkalmazható módszert követünk.

1. N-ből annyszor vonjuk ki a 3-at, ahányszor lehet, (a természetes számok körében maradvány) s közben számoljuk, hogy hányszor végeztük el a kivonást. (H)

Ez lesz a hányados, s az az érték, melyből a 3-at már nem lehetett levonni, a maradék. Ez a hármas számrendszerbeli szám első jegye. $S(1)$. [Az $S(I)$ vektorba tesszük az átírt szám számjegyeit.]

2. Ezután a hányadost osztjuk 3-mal maradékosan, feltéve, hogy a hányados nem 0. Így kapjuk a következő jegyet.
3. Az eljárást addig folytatjuk, míg a hányados 0 nem lesz.
4. $S(I)$ tömb elemeit kell kiírni, a nagyobb indexű elemektől haladva sorban $S(1)$ -ig.

A fenti jelölésekkel folyamatábránk a következő lehet. (2. ábra).



2. ábra

Folyamatábránk alapján az alábbi BASIC-programot írhatjuk. Az átírandó számot INPUT N utasítással vihetjük be a gépbe.

```

10 DIM S(100)
20 INPUT N
30 I=1
40 H=0
50 IF N<3 THEN 90
60 N=N-3
70 H=H+1
80 GOTO 50
90

```

```

90 S(I)=N
100 IF H=0 THEN 140
110 N=H
120 I=I+1
130 GOTO 40
140 FOR J=I TO 1 STEP -1
150 PRINT S(J);
160 NEXT J
170 END

```

Megjegyzések:

1. A 10-es sorszámú utasítás az S(I) vektor számára biztosít helyet a memóriában.
2. 150 PRINT S(J); utasítás hatására a gép a számjegyeket egymás mellé írja. (A; miatt.)
3. A feladatot természetesen általánosabban is felírhattuk volna, ha 3 helyett tetszőleges $1 < P \leq 9$ alapszámú számrendszerben gondolkodunk. A változtatás csupán annyi, hogy az 50-es és 60-as sorszámú utasításokban 3 helyett P-t írunk, s P-t is az N-nel együtt a 20-as sorszámú INPUT-utasítással olvassuk be a gépből. Tehát a változtatandó utasítássorok:

```

20 INPUT N, P
50 IF N<P THEN 90
60 N=N-P

```

A többi utasítássor változatlan.

3. *feladat.* Határozzuk meg az 1 és 100 közötti prímszámokat Eratosthenészi szita segítségével! (6. oszt. tankönyv 57., 58. oldal.)

A számokat 1-től 100-ig írjuk egy A(I) vektorba.

(A(1)=1, A(2)=2, ... A(I)=I, ... A(100)=100)

Az algoritmus a következő:

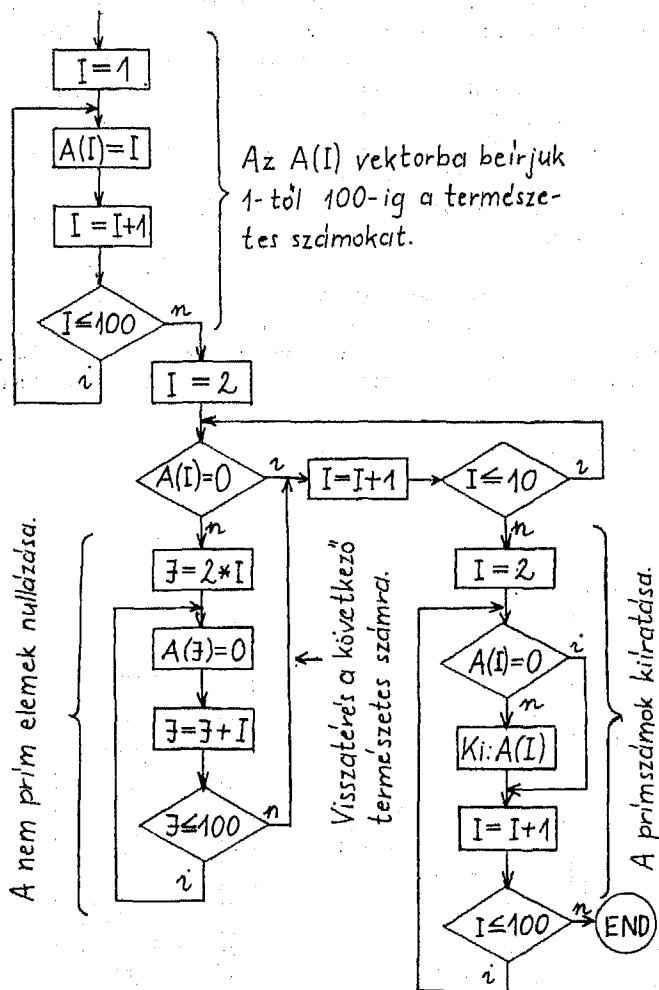
1. A második elemről indulunk, s áthúzzunk minden másodikat. A számítógépés megoldásnál az áthúzandó elem helyett írunk 0-t!
2. Visszatérve a következő elemhez, megnézzük, át van-e húzva, 0-e? Ha nem 0, pl. P, innen indulva minden P-edik szám helyébe 0-t írunk. Ha 0 volt, megkeressük a következő nem 0 természetes számot, s 0-t írunk minden ennyiedik természetes szám helyett.
3. Ezt ismételjük, míg a vektor 10. eleméhez nem érünk. Továbbmenve újabb elemeket már nem nullázunk, mert bármely 100-nál nem nagyobb nem prímszám-nak van $\sqrt{100}=10$ -nél kisebb prímosztója, tehát már nulláztuk.
4. Végigvizsgálva a vektort a második elemétől a nem 0 elemek a prímek. Írjuk fel a folyamatábrát! (3. ábra)

Ennek alapján a BASIC-program a következő.

```

10 DIM A(100)
20 FOR I=1 TO 100
30 A(I)=I
40 NEXT I
50 FOR I=2 TO 10
60 IF A(I)=0 THEN 100
70 FOR J=2*I TO 100 STEP I
80 A(J)=0
90 NEXT J
100 NEXT I

```



3. ábra

```

110 FOR I=2 TO 100
120 IF A(I)=0 THEN 140
130 PRINT A(I);
140 NEXT I
150 END

```

Természetesen 100 helyett tetszőleges N -re is felírhattuk volna az algoritmust, figyelembe véve esetleges gépi megszorításokat.

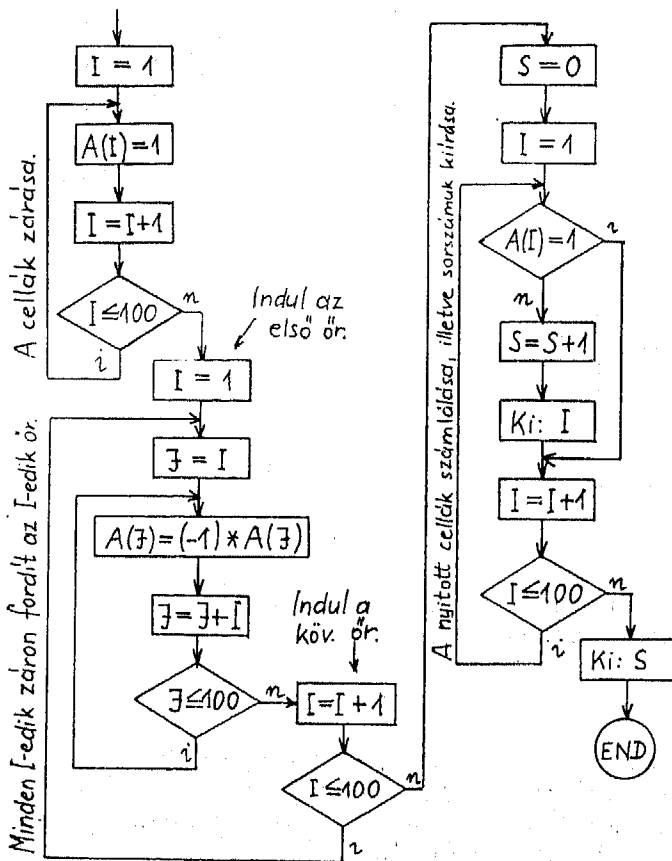
4. feladat. Nézzük a következő érdekes problémát, melyet a 6. osztályos tankönyv ismertet! (76. old. 53. feladat).

Egy szultán 100 cellába bezárta egy-egy rabot. A cellákon kétállású zárok vannak, forgatással felváltva nyílnak, illetve záródnak. A rabok nem veszik észre, ha

nyitják vagy zárják a cellákat. A száz rab bezárását követően a szultán meggondolja magát, és végigszalaszt egy őrt, hogy minden záron fordítson egyet, majd újra meggondolja magát, és elküld egy másik őrt, hogy minden második záron fordítson egyet, majd egy harmadik őrt, hogy minden harmadik záron fordítson egyet és így tovább. A századik őrt azzal a paranccsal küldi, hogy a századik záron fordítson egyet. Ezután elrendeli, hogy akinek a cellája nyitva van, azt bocsássák szabadon. Kérdés: mely cellákból és összesen hányan szabadulnak!

Az ismert számelméleti megoldás helyett szimuláljuk számítógéppel a fent leírt folyamatot! A celláknak egy 100 elemű vektort feleltessünk meg. A nyitott állapotban a vektor megfelelő eleme -1-gyel egyenlő, zárt állapotban pedig 1-gyel. A záron való fordítást így -1-gyel való szorzással érjük el. A -1-gyel való szorzást így először a vektor minden elemén végrehajtjuk, majd minden második elemet szorzunk -1-gyel, míg az I-edik lépésben csak minden I-ediket stb. Végezetül megnézzük, hogy a vektor mely elemei egyenlőek -1-gyel, és hány ilyen elem van. (Ezek száma S).

Írjuk fel az algoritmus alapján a folyamatábrát! (4. ábra).



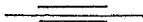
4. ábra

Írjunk BASIC-programot is!

```
10 DIM A(100)
20 FOR I=1 TO 100
30 A(I)=1
40 NEXT I
50 FOR I=1 TO 100
60 FOR J=I TO 100 STEP I
70 A(J)=(-1)*A(J)
80 NEXT J
90 NEXT I
100 S=0
110 FOR I=1 TO 100
120 IF A(I)=1 THEN 150
130 S=S+1
140 PRINT I
150 NEXT I
160 PRINT "A NYITOTT CELLÁK SZÁMA ="; S
170 END
```

Ha display-vel ellátott számítógép áll rendelkezésünkre, a feladat megoldását nagyon látványossá tehetjük, ha az algoritmus minden lépésének eredményét, vagyis minden ór munkáját kiíratjuk a display-re, és így a tanulók maguk előtt látják az egész folyamatot.

Azt hiszem, a bemutatott feladatok, melyek az általános iskolai tananyag igen különböző területeiről valók, már sejtetik azokat a lehetőségeket, melyek a számítástechnika általános iskolai alkalmazásában vannak.



DOBÓNÉ BERENCSEI MARGIT

Eger

A levélstílusról

„ELKÜLDÖM LELKEMET”

Nemcsak előszóban társalgunk egymással, hanem írásban, levélben is. Ennek a leggyakrabban használt műfajnak igen sok változata van (pl. szépirodalmi, hivatalos stb.). Lényegében besorolható az írott stílusok valamelyikébe. Jellegét megszabja a téma, a levélíró egyénisége és a levelező partnerek társadalmi kapcsolata.

Bár magánlevelezésünk során nem készülünk maradandó művek alkotására, írásaink mégis tanúskodnak egyéniségünkről, stílusképességünkről s nem utolsósorban arról, mennyire becsültük meg velük a címzettet. Leveleink olvasóinak örömét teljesebbé tehetjük, ha arra is törekszünk, hogy a tartalom mellett a nyelvi megformálás gyönyörködtető legyen, szellemi izgalmat jelentsen.

Igyekezetünkhöz nagy segítséget nyújt nagyjaink leveleinek gyakoribb olvasása. Különösen szeretném felhívni a figyelmet Petőfi Sándor leveleire, elsősorban az Arany Jánoshoz írottakra. Ezeknél derűsebb, szellemesebb, szórakoztatóbb olvasmánnyal ritkán találkozhatunk. Bár az általános és a középiskolai irodalomkönyvek tartalmaznak egy-két Petőfi-levelet, jelentőségük mégsem él eléggé a köztudatban. Pedig megérdemlik, hogy felkeltsük irántuk tanítványaink érdeklődését. Ennek a munkának kettős haszna lehet: egyrészt a tanulók saját levélírási gyakorlatuk gazdagításának nagyszerű forrásával ismerkednek meg, másrészt a levelek még közelebb hozzák a költőt a ma emberéhez.

Petőfi demokratikus fesztelensége, játékos kedve, humora ugyanis már a megszólításokban megmutatkozik. Jellemző, hogy még ezt – az udvariasság és a szokás által előírt – formulát sem alkalmazza sablonosan a költő. Harmincnégy prózai levélben igen ritkán használja ugyanazt, csupán hármat ismételt meg (egyet többször is) közülük.

Az első levél *Üdvözlöm Önt* hivatalos ízű, udvarias megszólítását már a másodikban felváltja a bensőséges, meleg baráti hang: *Lelkem Aranyom!* s mindjárt követi az indoklás: *Nem veszed tén rossz néven, ha elbagyom az önzéset. Én olyan ember vagyok, hogy amely házba bemegyek, szeretném magamat hanyatt vágni a ládán... miután tehát nálad bekopogtattam, s te ajtót nyitottál: megengeded, hogy egész kényelmemet használjam...*

Használja is. Játékos képzelete elragadja, s humoros nyelvi telitalálatokkal, sőt évődő hangú, népies és idegen nyelvi fordulatokkal is kedveskedik költőbarátjának már a megszólításokban: *Te aranyok Aranya; Imádott Jankóm; Hősök virágja, Jankó; Bájdos Jankóm; Koszorús Jankó(fic); Szerelmeses ja-Jankóm; Hazánk östököscselligja; Druszája Hunyadi Mátyás apjának és az idevaló bika-vendégfogadó egyik pincérének, Szalonta pennája és Mars panganétja; My dear Dzszenko! stb.*

Hasonló változatosságot mutatnak a záró formulák. Ezekben épp olyan fesztelenséggel viselkedik a költő, mint a megszólításokban. Nemcsak az elkészönés más-más a levelek végén, de még nevének aláírásában is számtalan ötlettel szórakoztatja olvasóját, s helyenként nem riad vissza az öniróniától sem. Íme néhány példa a gazdag választékból: ...*bőstetteid bámulatában nyakig úszó barátod* (Petőfi Sándor; *Csókollak, öllelek et ecetera s maradok hívetek; (az örökdűbösségű) Petőfi Sándor; Tiszteelve csókolva benneteket jobbra-balra, agyba-főbe, előre-hátra, maradok (érdemes barátod) lord Krumpfli Artúr; Tisztelem a tisztelendőket, és csókolom a Babel tornyának az ő képmását, a te ormányodat, oh Jankó! s maradok koporsóm bezártáig a te hűséges Bencéd (Petőfi Sándor) capitenus; Tiszt, csók, benn...ket. Sros! (brtd) P S stb.*

A levelek közül bármelyik alkalmas arra, hogy Petőfi sokszínű stílári játékában gyönyörködjünk. A különféle nyelvi rétegek, stílusnemek, árnyalatok váltogatásának bizonyítására – aránylag rövid terjedelme miatt – álljon előttünk az 1848. márc. 21-én írott levél.

Öcsém Jankó!

Pest, marcius 21, 1848.

Megvallom, nagyon kár volt azzal fárasztanod magad, hogy más ember levelét leírsd s azt nekem elküld.* Ha azt gondold, hogy én a pletykákban gyönyörködöm, titánlag csatlakozol. Azért semel *pro semper*, (most és mindig), bagyjuk el a pletykákat. Kivált illy időkben! forradalomban! Forradalom van, barátom, s így képzelheted, mennyire vagyok elememben! ...sokan elakarják mozgalmainktól a nevet disputálni, és miért? mert vér nem folyt. Ez csak dicsősége a dolognak, de a dolgot nem változtatja meg. Én forradalomnak tartok minden erőszakos átalakulást; már pedig mi erőszakkal vívtuk ki a sajtószabadságot és Stancsics kibocsátását(!). Hogy ellenszegülés nem történt, ez csak azt mutatja, hogy az ellen vagy teljesen átlátta tehetetlen gyöngeségét, vagy gyáva volt megtámadni bennünket. Hah, ha láttad volna, midőn a comitő du salut publicból (népi üdvözlő bizottságból) a deputáció (küldöttség) megjelent ezrek és ezrek kíséretében követeléseivel, milyen halvány volt s mint reszketett a nagyméltóságú helytartó tanács! ... De én most nem érek rá hosszan írni, csak azt adom tudtadra, hogy Coriolanomat már nyomják s ott az első cím ez: „Shakespeare összes színművei, fordítják Arany, Petőfi és Vörösmarty,” hát ehhez tartsd magad. Készítsd el vagy János királyt vagy A windsori víg nőket, hogy annak idejében, ha szükség lesz rá, elküldbesd. A mutatványt mért nem küldted a János királyból? s áltáljában mért nem írsz, he? – A később fordítandó művekről majd később beszéljünk. Tisztelnék csókolunk benneteket. Isten ójon, kedves barátom, minden veszedelemtől ott a kemence mögött. Írj minél előbb!

Igaz barátod

Petőfi Sándor

Az ide mellékelt verset (a Nemzeti dalt) nyomta ki legelőször a magyar szabad sajtó. Tedd el emlékül e példányt belőle.

A költő – a nála öt évvel idősebb – Arany kedélyesen fölényeskedő megszólításával indítja sorait. Az élőbeszéd ízét, fesztelenségét idézik tömören megfogalmazott, dorgáló mondatai. Ez a szókimondás nemcsak a magabiztos, nagyvonalú s nehezen engesztelődő Petőfi lelkivilágáról tanúskodik, hanem a Szalontán élő, ag-

* Arany János Tompa Mihály levelét másolta le, s küldte el Petőfinek. Ebben a levélben Tompa a „legmelegebb indulattal”, elismeréssel írt Petőfiről. Tompa és Petőfi között ekkor feszült volt a viszony. Arany így akarta őket kibékíteni egymással.

gályoskodó baráthoz fűződő szeretetéről, az iránta érzett felelősségéről is. Keresetlen, feddő szavaival csak legyint Arany „kicsinyes” gondjaira, s ügyesen tereli el a figyelmet a „jelentéktelen” dolgokról. A – leckéztetésből – gyorsan átvált a komolyabb témára.

Először lelkesülten, szenvedélyes hangon szól a forradalomról, majd ismeretelméletileg is pontos, tudományos meghatározást ad róla. Bizonyít és cáfol. Az események összefüggéseit egyértelműen, elemző intellektualitással, világos és impozáns okfejtéssel adja elő. Meghatározása ma is időálló, s benne van a költő határozott, szubjektív állásfoglalása is. Az események érzékeltes, filmszerű pergetése, a helytartótanács ellentétes kifejezésekkel történő, képszerű bemutatása már a költői stílus remeklése.

Egy ellentétes mondattal váratlanul ismét témát és tónust változtat. Saját életének eseményeiről, a megjelenő művekről tudósít tárgyilagosan. A szakmai kérdésekről tényszerűen beszél, a közös feladatokat ellentmondást nem tűrő határozottsággal jelöli ki. Költői imperativusát a beszélt nyelv természetességével, népies fordulatokkal enyhíti, fűszerezi: *A mutatóványt mért nem küldted János királyból? s általjában mért nem írsz, be?* – A közelebbi és a távolabbi célok elérésére igen meggyőzően, józan érveléssel, bizalmas közvetlenséggel ösztönzi barátját.

Kedélyesen búcsúzik tőle, kissé gúnyolódva, évődve. Nincs ebben a kötődésben semmi bántó, sokkal inkább az egyenrangú költőtárs megbecsülése, a vele való törődés szándéka érződik belőle. Ezt a játékosan csúfolódó, derűs hangot Petőfi csak azzal szemben használ(hat)ja, aki nagyon közel áll a szívéhez.

Az utóirat újabb stílusváltásra ad alkalmat. Visszatér benne a levél legfontosabb gondolata. Csakhogy itt a forradalomról nem tudományos fejtegetést olvashatunk, hanem a még közeli március tizenötödike történelmi jelentőségét, érzelmi-hangulati forráságát érezhetjük meg a költő egyszerű, pátosz nélküli szavaiból, ajánlékozási gesztusából.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy az Arany Jánoshoz írott levelek megmutatják írójuk igazi, nagy egyéniségét, s meggyőznek minket arról, hogy Petőfi bennük is olyan biztonsággal és természetes könnyedséggel használta fel nyelvünk valamennyi rétegét és gazdag árnyalatát, mint verseiben. Olvasásuk még ma is bőségesen szolgál stílári tanulsággal az anyanyelvünkön levelezőknek.

BÜKI PÁLNE

Nagykanizsa

A könyvek szerepe, jelentősége a történelemórákon

Az új tanterv jelentős könyvtár- és könyvhasználatot kíván tanártól, tanulótól egyaránt. A könyv már nemcsak mint az emlékeztető vésésre és reprodukálásra szánt tananyag játszik szerepet, hanem a feldolgozandó tényanyag lelőhelye, élmények forrása, kutatómunka kiindulópontja is. A könyvtárak és állományuk egyre több szálon kapcsolódnak az iskolai tanítás – tanulás folyamatához. A tanórán kívüli önálló ismeretszerzés fejlesztésére eddig már sok módszertani tapasztalat gyűlt össze, de véleményem szerint keveset foglalkoztunk az olyan tanórai munkáltatással, amelynek – részben vagy teljesen – könyvekkel végzett önálló kutató munka az eredménye.

Történelemóráimon a könyv mint munkaeszköz háromféle mennyiségben, illetve minőségben szerepel:

- egykönyvű óra az, amikor csak a kötelező segédletre, a tankönyvre támaszkodom (tankönyv: TKV).
- Legfontosabb nyomtatott kiegészítő segédletnek tartom a TKV mellett használt történelmi vagy földrajzi olvasókönyvet (OK) és a Képes Történelem (KT) kötetét.
- A sokkönyvű óra megtartására a könyvtárak a legalkalmasabbak.

a) Először az egykönyvű óráról szeretném tapasztalataimat közreadni. Ez a könyv a tankönyv. Természetesen, egykönyvű órán is más munkaeszközökkel (KTA transzparenszek, tanulói gyűjtemények, falitérképek) párosítom az alapsegédlet használatát.

Véleményem szerint az iskolai gyakorlatban a tankönyv ma még nem igazán munkaeszköz. Hiába nevezzük legtöbbjüket munkatankönyvnek, ha kérdéseik megválaszolatlanok, feladataik megoldatlanok, képeik leolvasatlanok maradnak. Az egyes leckék szövegében háromfajta betűtípussal szedett szövegek vannak: a folyamatosan szedetttek – egyszerűen így mondjuk el a gyerekeknek – maga a tananyag; a dőltbetűsek s a hozzá kapcsolódó kérdések, a megoldandó feladatok, vagy fejezetcímek. A vastagon szedett sorok a legfontosabb tudnivalókat jelzik. Így magyarázva, ezt minden gyerek megérti. Az ábrák, képek nemcsak illusztrációk, díszítik a könyvet, hanem tanulmányozásukkal – ha szükséges, tanári segítséggel – a megértést segítik elő. Zömük (előre, vagy hátra lapozgatva) alkalmas összehasonlításra. A képolvasás módszere (ami már alsó tagozatban követelmény) nyomán fejleszthető a fantázia, a beleélés. Gyakran kell sort keríteni a bizonyításra is, hiszen egy látott munkaeszközzel az ipar vagy a mezőgazdaság fejlődésének ténye állapítható meg. A fogalmakat (amelyek néha vastagon szedetttek) bekarikáztatom, a lényegét aláhúzatom. A „miértekre” fejlettségi szintjüknek megfelelően, lehetőleg csak egész mondatos válaszok fogadhatók el. A tanulóknak az események jellegét (akár képolvasás vagy szövegfeldolgozás nyomán) már 6. osztályban 3–4 mondatban értékelniük kell! Jó, ha tudnak – s általában szívesen is teszik – történeteket „kreálni”, s azt dramatizálják is. Az órára hozott kiselőadást saját szavaikkal mondják el, az igen lényeges mondanivalót felolvasva kell idézni! Gyakran hallom, hogy a munkatankönyvek kipontozott feladatai mennyire időrablók. Ha alsó tagozatban megtanulták a munkafüzetek válaszadási „technikáját”, ha megfelelő az írástempó, s ha annyit és azt kérjük, amit a tanterv nyomán a TKV., akkor ez áthidalható gond. Pl.: 6. osztályban a 20. lecke (137. old.) három kérdésére 14–15 szó (zömük egytagú) és egy egyszerű mondat a válasz. Egy-egy óra anyagának végén vázlat található. Ez képezheti az összefoglalás alapját, lehet feladatterv, de hasznos ismétlésekkor is. Javaslatom még: a nevelői kérdést a tankönyv szövegéből munkáljuk ki! Gyakori vád, hogy a leckék hosszúak, képanyagukkal, feladataikkal még 7–8 oldalt is kitesznek. Három jó tanácsom van a több mint 2 évtizednyi gyakorlatból:

- alapos felkészülés,
- differenciált munkáltatás,
- a munkaeszközök pontos megnevezése, valamint minden előkészítve a „helyén” legyen!

b) A Képes Történelem Nagy Október című kötetét, valamint a földrajzi olvasókönyv Szovjetunió könyvét hívtam segítségül legfontosabb írott kiegészítő segédletként egy történelmi emlékórán. Kerek történelmi-politikai évfordulók idején iktatható be emlékóra. Ez rendszerint a 8. osztály tananyagából következett, de az új tanterv szerint már 7. osztályban is sorra kerülhet. 6.

osztályban is elképzelhető – a névadóról szóló – emlékóra megtartása (természetesen nem a törzsanyagot feldolgozó órák elhagyásával, hanem a kiegészítő anyag terhére).

Emlékórát az alábbi témakörökben tartottam:

- 1977. nov. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme
- 1978. nov. A párttal, a néppel egy az utunk!
- 1979. jan. Az ellenállási mozgalom a két világháború között. Kommunista mártírjaink.
- 1980. márc. Hazánk felszabadult!
- 1981. máj. Társadalmi rendünk alapja a munka.
- 1982. dec. 60 éves a Szovjetunió.

Az emlékóra elsősorban formájában, de módszereiben is más, mint a többi tanítási óra. Ünneppel legyen: az ünnep tartalmi és formai jegyei egyaránt érzékeltessék, hogy a megszokottól eltér. Nyílt órának tervezem, szülők, nevelők, a meghívást kiérdemlő alsóbb osztályos tanulók részvételével. Iskolánkban az emlékórához a tanulók gyűjteményeiből rendezett kiállítás, valamint szakági program (a Szovjetunió megalakulásának ünnepéhez az énekkar és az orosz szakkör közös játékos, daloló délutánt szervezett) és az iskolarádió adása járult hozzá.

Az előkészítést jóval egy hónappal korábban megkezdjük. Természetesen először jeleztem az óra célját, az ünnep jelentőségét, majd az előkészítő feladatokat osztották szét szertárosaim irányításával a gyerekek.

Ezek:

- A Szovjetuniót jelző, meglevenítő képek, fotók, újságcikkek, ajándéktárgyak, ipari termékek gyűjtése.
- Meghívók készítése. Kiket és miért hívnak meg?
- Adatok, tények gyűjtése (napjainkból).
- Szülők meghívása ellenőrző útján.
- Kiselőadás: „Miért mondjuk, hogy a Szovjetunió a béke őre?”
- Transzparens készítése a gyűjtött adatok alapján.
- Könyvkiállítás az iskolai könyvtár anyagából.
- Az összegyűjtött anyag rendezése, feldolgozása.
- Kiállítás.
- Ünnepi berendezkedés, majd rendrakás.
- Tájékoztató az iskolarádióban.
- Könyvajánlások a városi könyvtár állományából.
- Applikáció készítése.

Sorolhatnánk tovább az előkészítő munkákat. Követelmény volt, hogy mindenki (34–35 gyerek) valamilyen feladatot vállaljon. Egy-egy órán 5–6 szülő, 4–5 tanár és 5–6, a történelem tantárgy iránt különösen érdeklődő tanuló a vendég. Tanítványaimnak csak egy rendkívüli kérése szokott lenni: Ne feleltessek. Ezt szívesen teljesítettem mindig. Az emlékóra anyaga nem szorosan vett tananyag, nem egy lecke konkrét feldolgozása. Helyes, ha a témakörön belül a végére – közvetlenül az összefoglaló óra elé – kerül.

Az ünnepi öltözk, a vendégek, a kiállítás, a megszokottól eltérő óravezetés vagy teremrend – a tartalmi munka mellett – különlegessé varázsolhatják ezeket az órákat. Az emlékórán az érzelmek széles skálán mozognak. Biztosan tudom, hogy nincs ilyenkor egyetlen unatkozó, nincs, ki „hidegen” maradna.

Mint az előzőkben is írtam, a könyv itt is szerepel. Az egyik könyv ismert (Nagy Október), a fejezet tanulása közben sokat lapoztuk. A másik a földrajzi szaktanteremből kölcsönzött. Szerettem úgy is használni a könyveket, hogy az egyikre a másikkal válaszolhassanak, az egyik által felvetett problémákra a másikban keressenek választ. Ezen az emlékórán úgy állítottam össze a logikai sort, hogy a TKV-ben szereplő Nyekraszov-vers (régi 8. o. TKV 12. lecke) sorából ki-

indulva kezdtük el; honnan is indult el ez a nép, a szovjetállam legelső – csü-törtöki – napján miként intézkedett (a Nagy Október 96–97. old. a dekrétumok ismertetése), majd később, erre ráfelelt a Szovjetunió Legfelsőbb Tanácsa jogköré-nek felolvasása: „... gyakorolja a legfőbb állami jogokat, dönt a nemzetközi szer-ződések, egyezmények elfogadásáról, a háborúról és a hadüzenetről, új szövetségi köztársaság felvételéről az unióba, elfogadja az 5 éves népgazdasági terveket, dönt az állami költségvetésről...” (földrajzi olvasókönyv: Szovjetunió 36–37. old.). Innen már könnyű volt a logikai sor továbbvitele a kiselőadáshoz (miért a béke öre) és a transzparenszek magyarázatához (jól megtervezve, amit az ipar megteremt, a kul-túra felhasználja).

Úgy érzem, a két felhasznált könyv kiegészítette, folytatta az elkezdett gondo-latsort, majd előkészítette a következőket.

Tankönyvet az emlékórakon nemigen szoktam használni!

c) Sok k ö n y v ű óra tartható az osztálytermekben is, de erre a célra a könyvtárak a legalkalmasabbak. Miből álljon össze a „sokkönyvű” órán használt könyvek tára?

- Az egyik csoportba azok a könyvek tartoznak, amelyek a szaktárgy oktatásához munkaeszközként használatosak.
- A másik csoportot azok alkotják, amelyeknek használata a kitűzött nevelési célok elérését könnyebbé és biztonságba teszik.

Hol található meg ez az olvasmány- és forrásanyag együtt, egy kötetben? 1981-ben jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában a történelemtanítás annotált bibliográfiája a Történelem könyvei (összeállította: Mózer Ibolya, Simon V. Péter és Sz. Balázs Edit). A bibliográfia olyan könyveket tartalmaz, amelyek zöme a közművelődési könyvtárakban megtalálhatók, elrendezésében követi a tan-anyag feldolgozásának időbeli rendjét, kielégíti az általános iskola igényeit, kite-kintésre ösztönöz, és elősegíti az ismeretek integrálását. Ez a könyv „a plasztikus történeti interpretációhoz, a korkép teljesebb kialakításához, tanár és diák felkészü-léséhez, a „lecke” korlátait meghaladó tájékozódásához kíván a maga eszközeivel segítséget nyújtani”.

M u n k a e s z k ö z k é n t használatosak:

- az általános iskolai tananyag mellé szerkesztett Olvasókönyvek.
- A Képes Történelem kötetei.
- Egyetemes és Magyar Történelmi Kronológia (Tankönyvkiadó, 1967.)
- A Földrajzi Olvasókönyvek.
- A lexikonok, elsősorban a Kislexikon.
- Idegen szavak szótára, értelmező szótár.

E g y é b k i e g é s z í t ő í r o t t s e g é d l e t e k:

- az Így élt... sorozat kötetei
- a Képes Gyermekenciklopédia (Móra 1975.)
- a Művészettörténeti ABC (Terra 1961.)
- a Politikai kiesszótár (Kossuth 1971.)
- a Magyarország története képekben (Gondolat 1973.)
- a Világtörténet képekben (Gondolat 1973.)
- a Hősök voltak
- a Magyar Népköztársaság Alkotmánya
- a Fiatalok kézikönyve (Kossuth 1978.)
- Verseskötetek: elsősorban Petőfi, Arany, Ady, József Attila
- történelmi regények
- egyéb ifjúsági regények
- a lányok, fiúk évkönyvei.

Természetesen a sort tovább is folytathatnám. A sok könyvet felhasználó történelemórán a könyv nemcsak akkori munkaeszközként szerepelhet, nemcsak a tananyag felhasználása során használtatom, hanem fontos szerepe van az előkészületek idején is, amikor a tanulók kiselőadásra készülnek, olvasmányaik alapján dramatizált játékokat készítenek elő, vagy a kort hűen illusztráló verseket gyűjtenek. A több könyvű, több eszközű tanórák egy jól felszerelt szaktanteremben – megfelelő könyvtári letétállomány segítségével – is levezethetők.

Ezek az órák használtam az általános kézikönyveket (kislexikont vagy szótárakat), a tantárgy kézikönyveit (politikai lexikont), alapvető ismeretterjesztő munkaeszközöket (Olvasókönyv, Képes Történelem kötetek) és egyéb, a fentiekben felsorolt kiegészítő írott segédleteket.

BUDAI JÜLIA

Szeged

Gyakorlatok a hangalaki hasonlósággal kapcsolatos lexikai hibák kiküszöbölésére

Általános iskolások orosz nyelvi lexikai hibáit vizsgálva arra a következtetésre jutunk, hogy a hibák legnagyobb része a pontatlanul elsajátított hasonló hangzású szavak összetévesztéséből fakad. (Például: квартира — картина, братъ — брат, осень — очень, масло — мясо, друг — вдруг — другой, иметь — уметь...) Az ilyen típusú hibák nemcsak a gyerekek szóbeli megnyilatkozásaira jellemzőek. Meglepően nagy mennyiségben bukkannak föl az írásbeli munkákban is, ahol — azt hinné az ember — talán nincs is olyan jelentősége a hangzásbeli hasonlóságnak.

A hangzásbeli hasonlóság csak felszíne a problémának. Az ilyen jellegű hibák okait a szavak morfémaszerkezetének ismeretében (pontosabban az ilyen ismeretek teljes hiányában) kell keresnünk. (Lásd erről: Kelemen Janka—Nagy Sándor: Bázisos folyamatok a nyelvi ismeretek elsajátításában és működésében. Az Idegen Nyelvek Tanítása, 1982/4. 97—105.)

Az általános iskolai tananyag nem ad elég kapaszkodót a tanulóknak a szavak morfémaszerkezetének a felismeréséhez. (Újabban a hetedik osztályban, régebben a nyolcadikban bukkann föl a „szóképzés elemei” elnevezésű téma.) Ennek ellenére a problémát állandóan napirenden tartó tanári gyakorlat talál kiutat a helyzetből.

Vegyünk példának két gyakorlatsort. Az első távolabbról közelíti meg a problémát (a szavak morfémaszerkezete, azonos töből képzett szavak), a második közvetlenül a hasonló hangzású szavak összetévesztésének a kiküszöbölését célozza (стоять — строить). Mindkét gyakorlatsor az általános iskola szóanyagára épül (helyenként már az új tanterv lehetőségeit is felhasználva).

A gyakorlatsorok a hasonló hangzású szavak összetévesztésének a megelőzését szolgálják ugyan, de nem csak azt. Együttal fejleszthetjük általuk a tanuló beszédkészségét, új szavakat taníthatunk, gyakorolhatjuk az igeragozást, a számnév—főnév kapcsolatot, a főnevek ragozását stb.

Első gyakorlatsor

A gyakorlatsor minden egysége — hogy a szavak minél szélesebb körét foghassuk át — más-más szócsoporthoz vesz például. A gyakorlatban célszerűbbnek látszik egy és ugyanazt a szócsoporthoz felhasználni a gyakorlatsor minden feladatában.

1. A tanulók azonos tövű szavakat gyűjtenek (emlékezetből vagy szótárból), csoportosítva felírják őket. A gyűjtés és a felírás során a figyelmet a tövek azonosságára, valamint a különböző szuffixumok miatt hangzásbeli különbségre fordítjuk elsősorban.

Például:

учить	работа
учиться	рабочий
учебник	работать
ученик	
ученица	совет
учитель	советовать
учительница	советский

2. Munka a felírt szócsoporthoz: a magyar jelentés megadása; a szófaji hovatartozás meghatározása; a szó szerkezetének feltárása. A feladat elsődleges célja a szuffixumok megfigyeltetése, a tanulók eddigi tapasztalatai által meghatározott szinten következtetések levonása a szuffixumok jelentéséről, funkciójáról.

Például:

ходить
входить
выходить
переход
выход
вход

3. Szókapcsolatok (esetleg mondatok) alkotása az azonos tövű szavakkal. A tanulók maguk is összeválogathatják a szükséges „építőanyagot”. A feladat lényege az, hogy most a szó határain túllépve keressük a kapaszkodót. Megmutatjuk, hogy a szócsoporthoz minden tagja a szavaknak egészen más körével kerül kapcsolatba. (Különösen fontos ez az azonos szófajú szavak esetében.)

Például:

родиться — мальчик, сын
 девочка, дочка
 в мае
 в 1823-м году
 в деревне, в городе...
родители — живут, работают
 любят
 приезжают
 старые, молодые...
родной — мать, брат
 дом, деревня
 язык...
родина — свободная, маленькая
 любим
 освободили, защищает...

A szókapcsolatok alkotása (és a szóra legjellemzőbbek megtanulása) különösen sokat segít a paronimák biztos megkülönböztetésében.

Például:

готов, готова помочь
скорая помощь
Индейцы живут в Америке.
Индийцы живут в Индии.

4. Ismert azonos tövű szavak csoportját a tanár kiegészíti egy ismeretlen, de ugyanazon tövből képzett szóval. Az ismert jelentések és a szó szerkezet azonos elemeinek segítségével a gyerekek kitalálják az új szó magyar jelentését. A pontos magyar jelentés megtalálásához szükség van arra is, hogy a tanulók az ismeretlen szó szerkezetét is fel tudják tární, és hogy megértsék a szuffixum jelentését is.

Például:

муж
мужчина + мужской

жена
 женщина + женский
 болеть
 больной
 больница + болезнь
 интересно
 интересный
 интересоваться + интерес

Második gyakorlatsor

A gyakorlatsor a gyakran tévesztett *стоять—стоять* igerpárt emeli ki a páronímák csoportjából. Természetesen fontos lenne gyakorolni az *одеть—надеть*, *растить—расти*, *больше—дольше*, *угол—уголь*, *земной—земляной*, *некогда—никогда*, *тридцать—тринадцать* stb. páronímák megkülönböztetését is.

A gyakorlatsor első része külön feladatokban veszi a *стоять*, és külön feladatokban a *стоять* igét. A két ige feladatai párhuzamosan vagy egymástól elszakítva is végezhető. (Hogy melyik megoldás az eredményesebb, azt a gyakorlat dönti el.)

A gyakorlat második része összevonva, azonos feladatokban szerepelteti a két igét. Ez a második rész természetesen feltételezi az első fokozat elvégzését mindkét igével.

1. Fordítás oroszról magyarra. A mondatok mindegyike a kérdéses ige más-más jelentését mutatja be. A gyakorlat elvégzése során a tanulók figyelmét három dologra összpontosítjuk: 1. a szó magyar jelentése; 2. a szó hibátlan kiejtése; 3. a szóra különösen jellemző bővítmény.

стоять

Сколько стоит билет?

Билет стоит два рубля.

Билет стоит дорого.

Стоит посмотреть фильм?

Не стоит.

стоять

Девочка стоит у доски.

Стулья стоят на балконе.

Сколько минут стоит поезд?

Часы стоят.

В сентябре стояла чудесная погода.

2. Jelen idejű mondatok múlt idejűvé alakítása. A gyakorlat során különösen nagy figyelmet kell fordítani az ige hangsúlyára mint biztos támaszra a két ige megkülönböztetésében.

стоять

Сколько стоит молоко? (Сколько стоило молоко?)

Игрушка стоит четыре рубля. (Игрушка стоила четыре рубля.)

Коньки стоят дорого. (Коньки стоили дорого.)

стоять

Театр стоит на площади. (Театр стоял на площади.)

Мама стоит у окна. (Мама стояла у окна.)

В горах стоят палатки туристов. (В горах стояли палатки туристов.)

3. Kérdésalkotás. Főlőssleges megalkotni az összes lehetséges kérdést. Kérdést csak arra a mondatrészre teszünk föl, amelyekre támaszkodni lehet az ige megkülönböztetésekor.

стоять

Брюки стоят 10 рублей. (Сколько стоят брюки?)

Лыжи стоят 15 рублей. (Сколько стоят лыжи?)

Молоко стоит рубль. (Сколько стоит молоко?)

стоять

Люди стоят у музея. (Где стоят люди? Кто стоит у музея?)
В классе стоит пионер. (Где стоит пионер?)
Лампа стоит на столе. (Где стоит лампа? Что стоит на столе?)

4. Kiegészítés. A hangsúly az igékre különösen jellemző bővítmény megtalálására esik.

стоит

..... стоит 10 рублей.
..... стоят 3 рубля.
..... стоила
..... стоил

стоять

Цветы стоят на
Машина стоит у
..... стояли в стояла

5. Kiegészítés. A mondatokba éppen a kérdéses igéket kell beilleszteni. A kiválasztásnál a tanulóknak a jellemző bővítményekre kell támaszkodniuk.

стоит

Машина дорого.
А сколько бензин?
Книги 5 рублей.

стоять

Где наш класс?
Они на углу школы.
В классе новые парты.

A 4. és az 5. feladatot a tanulók már önállóan is elvégezhetik, ha a tanár úgy látja jónak.

6. Mondatalkotás a kérdéses igepárral. A feladatot a tanulók önállóan, tanári irányítás nélkül végzik el. Kíváncsok nem tómondatok, hanem bővített mondatok vagy 2—3 mondatból álló párbeszéd-összeállítások. A feladatban engedjük szabad teret a gyerekek fantáziájának, tréfás kedvének.
7. Fordítás magyarról oroszra. Ez a feladat felhasználható a tanulók tudásának a felmérésére is.

стоит

Менюйбе kerül az ebéd?

(Сколько стоит обед?)

Az ebéd és a vacsora 3 rubelba kerül.

(Обед и ужин стоят 3 рубля.)

A fagyalt drága.

(Мороженое стоит дорого.)

стоять

A váza a szekrényben van.

(Ваза стоит в шкафу.)

A gyárakban állt a munka.

(На фабриках стояла работа.)

Hol állnak a gyerekek?

(Где стоят дети?)

A második rész összevont gyakorlatai különösen alkalmasak arra, hogy a két igét egymással összevetve megmutassuk a köztük levő összes tartalmi és formai különbséget. Ez az összevetés elengedhetetlen akkor, ha a gyakorlatsor első felében javasolt feladatokat nem párhuzamosan, hanem egymástól elkülönítve végeztük el.

(Az elkülönítés reális, hiszen a стоять az 5. (4.), а стоять a 6. osztályban jelenik meg először.)

A feladatok típusukat tekintve ismétlik az első rész feladatait, ezért hozzájuk részletes útmutatóra itt nincs szükség. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy nagyon fontos a két ige következetesen végigvitt összevetése.

Ha a feladatsor két részét nem sok idő választja el egymástól, a második részt felhasználhatjuk ellenőrzésre. Ellenkező esetben a második rész 4. és 5. feladata látszik erre alkalmasnak.

1. Fordítás oroszról magyarra.

Машина стоит дорого.
Автобус стоит во дворе школы.
Яблоки стоят рубль.
Дети стоят у поезда.

2. Kérdésfeltevés az első feladat mondataihoz.

(Сколько стоит машина?)
(Где стоит автобус?)
(Что стоит во дворе школы?)
(Сколько стоят яблоки?)
(Где стоят дети?)
(Кто стоит у поезда?)

3. Kiegészítés.

..... стоит рубль.
..... стоят дорого.
..... стоит на улице.
..... стоят в классе.

4. Kiegészítés.

Сколько крокодил?
Где собака?
В песу ёлка.
Папурай дорого.

5. Fordítás magyarról oroszra.

A kerékpár a fánál van (áll).

(Велосипед стоит е дерева.)

A torta nem drága.

(Торт стоит не дорого.)

Mennyibe kerül a szánkó?

(Сколько стоят санки?)

Hol állnak az új házak?

(Где стоят новые дома?)

Ki áll a téren?

(Кто стоит на площади?)

A labda egy rubelba kerül.

(Мяч стоит рубль.)

Feltételezzük, hogy lényegesen csökken a hasonló hangzású szavak összetévesztéséből adódó (és egyéb) lexikai hibák száma, ha a nyelvtanítás kezdetétől fogva kellő figyelmet szentel két fontos tényezőnek:

1. A szóelemek ismerete elengedhetetlen a tanulók számára. Támaszt jelent a nyelvi tevékenység minden formájában. A szóelemek megtanítása nem kíván külön órákat. Megfigyeltetésük, megtanításuk folyamatosan valósul meg a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs stb. tanítása folyamán.
2. A szavak a nyelvben sokféle kapcsolatban állnak egymással. Feltételezik, kizárják, felidéznek, meghatározzák egymást. A szavakat az egymással alkotott bonyolult kapcsolatrendszerükben kell meggláttatnunk és elsajátíttatnunk a tanulókkal.

TAKÁCS GÁBOR.

Budapest

Írásvetítő transzparenszeket a matematika munkalapokhoz!

A matematika tanításával kapcsolatos társadalmi-tantervi elvárások megvalósítása szerteágazó feladatrendszert hárít a tanárookra és a tanulókra. A követelményekkel oktatásunk csak úgy tud lépést tartani, ha napjaink tartalmi megújulását módszertani előrelépés kíséri. A megismerés módja legalább olyan mértékben eleme kell hogy legyen a művelődésnek, mint maga a megismerés anyaga. A tanítási-tanulási folyamatban feldolgozott művelődési anyag csak aktív elsajátítás során válik a tanulók személyiségének szerves részévé.

A matematika oktatása nem követheti a matematika tudományát azon az úton, hogy tapasztalati bázisát a minimálisra szűkítse. Minél nehezebb az absztrakció, annál inkább segítenünk kell megértését a szemléltetés változatos lehetőségeivel. A kívánt absztrakcióhoz feltétlenül szükséges tapasztalatokat kedvező hatékonysággal biztosíthatjuk audiovizuális eszközök felhasználásával.

Az audiovizuális eszközrendszer talán legrugalmasabban használható vizuális eszköze az írásvetítő, mert használata nem igényel besötétítést. Ma már nehezen tudnánk olyan tantárgyat említeni, amelynél nem használják, legfeljebb az arányok eltérőek. Az írásvetítő elterjedésének ütemét leginkább az a tény befolyásolja, hogy gyakran a pedagógusoknak kell a transzparenszeket elkészíteniük. Ez az ötleteken kívül anyagi támogatást és sok időt igényel. Aki azonban nem sajnál időt, energiát fordítani a transzparenszek készítésére, tapasztalhatja: megtérül a befektetés. Az audiovizuális eszközök – így az írásvetítő is – jelentősen megnövelik az oktatás hatékonyságát. Lehetővé válik, hogy a tanuló egy bizonyos ismeretre vonatkozóan többirányú információt szerezzen, másrészt a tanár órai rögtönzéseinél – még ha azok alaposan előkészítettek voltak is – minőségileg jobb, élethűbb, illetve az órán egyébként megvalósíthatatlan szemléltetés végezhető az írásvetítő segítségével. Jelentős mértékű az így érdekesebbé, színesebbé vált óra motiváló hatása a tanulók érdeklődésére. Lazarov Petr kísérletei szerint (1) a tudományos fogalmak az oktatási folyamatban alkalmazott oktatástechnikai eszközök segítségével megközelítően két és félszer gyorsabban alakíthatók ki, eredményük pedig az elsajátítás szóbeli módszeréhez képest háromszor alaposabb. Ezt a lehetőséget nem szabad kihasználatlanul hagyni. De megvannak-e ehhez a feltételek?

A magyar közoktatás helyzetével, problémáival foglalkozó írások végeredményben mind az oktatás, a nevelés minőségét, hatékonyságát elemezték. Nem véletlen ez, hiszen a nyolcvanas évek magyar valóságának sorsdöntő kérdése, hogy sikerül-e munkánk hatékonyságának elegendő mértékű javítása. Néhanyszor már előfordult, hogy valamely szemlélet érvényesítésének sürgető parancsát felismerve a társadalom valamely szférájára, azt – neofitaként – más területen is realizálni akartuk. Most viszont korántsem ez a helyzet. Minden, ami a jelenben működő iskolában történik – vagy nem történik, az a jövő ígérte – vagy elvetélt reménye. Dákai T. Dezső, az Országos Oktatástechnikai Központ (OOK) médiatárának vezetője az iskolákba került audiovizuális eszközök kihasználatlanságának problémáját boncolgatva (2) két fő csoportba osztotta az akadályozó tényezőket:

- a pedagógusok oktatástechnológiai szakismeretével kapcsolatosakra,
- a szolgáltatási háttér hiányosságaival magyarázhatókra.

A második problémakört az általános iskola felső tagozatán matematikát tanító kollégák szemszögéből vizsgálva, a jelenlegi ellátottság audiovizuális eszközök tekintetében jó. Nyugodtan kijelenthetem, hogy az iskolákban rendelkezésre álló eszközök száma - vö.: (3), (4) - nem lehet annak akadálya, hogy például írásvetítőt használjon az a pedagógus, akinek szándékában van használni. Viszont általában elmondható, hogy lépéshátrányban van a szolgáltatási háttér, amelynek legfontosabb feladata, hogy az audiovizuális eszközök használatához szükséges információhordozókat a gyakorló pedagógusok rendelkezésére bocsássa. Az általános iskola felső tagozatának ellátottságát a matematika tantárgy vonatkozásában vizsgálva, erről a háttérrel inkább csak feltételes módon lehet beszélni. Míg az általános iskolák számára kiadott alapfelszerelési jegyzékek írásvetítő transzparens-sorozatokat írnak elő a környezetismeret (5. oszt.), történelem (5., 6., 7., 8. oszt.), földrajz (6., 7., 8. oszt.), kémia (7., 8. oszt.), orosz nyelv (8. oszt.), biológia (7., 8. oszt.), technika (5., 6., 7., 8. oszt. A-B változatok) tantárgyakhoz, addig matematikából egyetlen központilag gyártott és forgalmazott (TANÉRT) transzparens-készlet létezik (András Mihály tanár újítása a számok többszörösének szemléltetéséhez), de ez sem szerepel az alapfelszerelési jegyzékben. Nem a szóban forgó korosztálynak készített anyagok azért léteznek (5), megvásárolhatók, kölcsönözhetők. Írásvetítő transzparens az OOK-tól (Veszprém, Schönerherz Zoltán u. 2., 8200) és a Fővárosi Pedagógiai Intézet Oktatástechnikai Csoportjától (FPI; Budapest, VIII., Bródy Sándor u. 14., 1088) kölcsönözhető. A középiskolák első három osztálya számára a TANÉRT által gyártott transzparens-sorozatok néhány transzparens használható általános iskolában is, de beszerzésének anyagi konzekvenciája (egy-egy sorozat több ezer forintba kerül), illetve kölcsönözhetőségének korlátozott volta (OOK Média-tár: Csak TANÉRT által forgalmazott transzparensok kölcsönözhetőek, kölcsönzési idő egy hét) igencsak esetleges lehetőségre utal.

Tudom, közönséges a hasonlat: ez a kép egy olyan hadsereget idéz, amelyet ágyúkkal megfelelően felszereltek, de az ágyúkhoz szükséges lövedékekre már nem futotta a pénzből. Írásvetítő transzparensnek nélkül - ágyú lövedékek nélkül.

Az iskolákban található írásvetítők kihasználtságának szintjét alaposan emelhetnénk központilag gyártott - ezek a központok megyei, kerületi szinten is lehetnek - transzparenseknek az iskolákba juttatásával. Például a matematika munkalapok feladatai között jó néhány olyan van, amelynek feldolgozását - különösen az egész osztályközösség, az egyes tanulócsoportok, az egyes tanulók munkájának elindításához szükséges információk biztosításának és az eredmények közös értelmezésének fázisakor - el sem tudom képzelni írásvetítőn történő kivétel nélkül.

A 6., 7., 8. osztályos munkalapok ábráinak kb. 90%-a tónusmentes, fekete vonalas ábra. Így ezek egyszerű hómásoló készüléken minimális többletkiadással - alapanyag: 8,90 Ft/db, míg az üres A/4-es fólia is 8 Ft/db - gyorsan, tömegesen másolhatók. Az egyes megyei Továbbképzési Intézetek felvállalhatnák az ügyet. A tényleges kivitelzés megszervezésénél az sem elhanyagolható szempont, hogy szakmailag lektorált, gyakorlatban bevált anyagról van szó. Természetesen esetenként célszerű fedőfólián - fedőfóliának a helyes megoldást - megoldásokat is elkészíteni.

Konkrétan: melyekre gondolok?

A hatodik osztályos - 602/M - munkalapok közül: 10/2, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 27/a, 28/a, 40, 43/2, 50/2, 51/3, 52/2, 53/1, 56/2, 58/a, 59/a, 72/1, 73, 76/3, 78, 95, 96.

A hetedik osztályos - 702/M - munkalapok közül: 6, 7, 20, 21, 22, 23, 25, 29, 31, 32, 37, 63, 64, 72, 73, 88.

A nyolcadik osztályos - 802/M - munkalapok közül: 56/b, 57, 58, 60, 61, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84.

Természetesen az ötödik osztályos munkalapok - 502/M/1 - feladatainak feldolgozása is lényegesen hatékonyabb írásvetítő segítségével, de mivel ez kétszínnyomással készült, másolása a javasolt technikával nem oldható meg.

Meggyőződésem, hogy egyre több matematikát tanító kolléga ismerné fel az írásvetítő alkalmazásának szükségességét, egyre több kollégának válna nélkülözhetetlen munkaeszközzé az írásvetítő, ha a szükséges transzparenseknek legalább egy részét készen megkapná. Ezért majdnem azzal fejezem be, amivel kezdem: írásvetítő transzparenseket legalább a matematika munkalapokhoz!

IRODALOM

- (1) *Lazarov Petr*: Az oktatástechnikai eszközök szerepe a szocialista személyiség kialakításában és fejlesztésében. A szocialista országok III. nemzetközi tudományos taneszközkonferenciája. I. köt. TANÉRT, 1978. p. 84.

- (2) *Dákai T. Dezső*: Kihasztnálatlan taneszközök. *Mozgó Világ*, 1982. 5. sz. p. 82–83.
 - (3) Oktatás, művelődés 1950–1980. ISBN 963 340 353 7 Központi Statisztikai Hivatal, Bp., 1982. p. 64.
 - (4) Statisztikai tájékoztató az alsófokú oktatási intézmények 1980/81. tanévi helyzetéről. ISSN 0302 – 6280 Tudományszervezési és Informatikai Intézet Bp., 1981. p. 50.
 - (5) *Appel György*: Matematikai írásvetítő transzparenszek jegyzéke. *A Matematika Tanítása*, 1980. 2. sz. p. 65–67.
-

NAGY GYULA
Kaposvár

A napközi otthon közösségi élettartalma, napi és heti értékelések, otthongyűlések

A napközi otthoni közösségi élet tartalma az általános iskola és a napközi otthon feladatából fakad. A feladatok megszabják azokat a tevékenységi formákat, amelyekben a napközi otthoni tevékenységi élet kibontakozhat.

Erőteljesen fejlődő közösségi élet csak abban az esetben lehetséges, ha csoportunkban felkészítő, közös célokat tűzünk ki. A közösségi életrend kialakításában fontos követelmény, hogy a napközi otthon kedvelt otthona legyen a gyerekeknek. Az otthonosság megköveteli, hogy minél kevesebb legyen a merevség, a kötött foglalkozás és minél több a gyermek sokoldalú érdeklődését kielégítő, tehetségét kibontakoztató öntevékeny foglalkozás. A közvetlen környezetet olyanná formáljuk, mely kellemes közérzetet vált ki a tanulóinkból az ott-tartózkodásuk idején. – A tanulók meghatározott napirend szerint dolgoznak. A közösség zavartalan életének biztosítása érdekében megszerveztük a sokrétű felelősi hálózat rendszerét. Minden tanuló kapott állandó és alkalmi jellegű megbízatást. (Állandó felelősök: csoporttanács elnöke és helyettese, tanulmányi felelős, lecke-felelősök, hetesek, tízóra felelősök. Változó felelősök: pad-felelősök, krétafelelősök, kulcsfelelősök, asztalterítők, uzsonnafelelősök, virágfelelősök, teremfelelősök, könyvtárosok, sportfelelősök, egészségügyi felelősök, sajtófelelősök, játékteklelősök, szekrényrendezők, versenyfelelősök, faliújság-felelősök stb.) A felelősök számát lehet gyarapítani vagy csökkenteni a csoportlétszámnak megfelelően. – Egyes feladatok végzése heti váltással történik, így a közösség minden tagjának aktivizálásával, heti értékelés alkalmával lehetőség adódik arra, hogy tapasztalataikat részletesen elmondják.

Feladataik végrehajtása során fejlődik kezdeményező képességük és öntevékenyséjük. Mindenki olyan feladatot vállal, amit sikeresen elvégezhet. Munkatervi feladat volt a közösségi élet követelményeiből: a kultúrált magatartás kisebb és nagyobb közösségben, – alkalmazkodás társainkhoz, emberekhez, – felelősségérzés fokozása, – egymás segítése, megbecsülése, udvariasság, – helyes köszönés, tiszteletadás stb. A feladatok egyszerűnek látszanak, a gyakorlatat éppen az ellenkezőjét bizonyítja. A tanulók, akik majd belépnek a felnőttek társadalmába, – egy kis közösségből a sokkal nagyobb közösségbe, – az a célunk, hogy érjenek el olyan magatartási normákat, amelyekkel embertársaink megbecsülését válthatják ki. Mi a tapasztalat? Az udvariasság és a tiszteletadás elméleti formáit értik, helyesen látják, – de a gyakorlati alkalmazásukat akadályozza a gyermekek környezetében élő egyes felnőttek negatív példája.

Napi, heti értékelések, havi otthongyűlések

A napi munkák értékelése nem maradhat el! Az egyéni értékelésem mellett a közösség is értékkel. Egymás segítése fontos feladat, – mert az értékeléssel is segítjük egymást, egymás munkáját, viselkedését hozzáigazítjuk a közösségünk munkájához. Így a közösségnek nagy hatása van az egyénre. Nélküle a csoport élete megmerevedne. Így tudjuk eljuttatni a közösséget egy magasabb fejlődési fokra. A heti értékelésnél jó alkalom adódik a közösségi munkának a mérlegelésére. Megbeszéljük, hogy az egyéni érdek alárendelése a közösségnek megtörtént-e. Hogyan? Kényszerből, szükségszerűség felismeréséből, meggyőződésből-e? Figyelemmel kell lenni, hogy a közös célnak megfelelően a részcélok motivációja is kialakuljon. Úgy próbálunk értékelni, hogy az a társadalmi követelményeknek mindjobban megfeleljen. – A közösség jellemzője a differenciáltság, – az alá- és fölérendeltség. Közösségünket jellemzi a parancsot kapni, de a parancsot végrehajtani tudás is. Hagyománnyá vált már, hogy heti értékelésre meghívunk vendégeket: osztályfőnököket, úttörővezetőt.

Új célokat tűzünk ki, a tanulók döntő többsége már tudatosan küzd a célok megvalósításáért. A kezdeményező, alkotó tevékenységre képes személyiség kinevelése társadalmi igény, ez a demokratikus vezetés, a gyermekek közreműködésére épülő tanulói tevékenység megszervezése, funkcionálása nélkül nem érhető el. Az értékeléseknél is sok tanácsra, emberiességre, törődésre és dicséretre van szükség. A fejlődést rendkívüli módon meggyorsíthatjuk, ha a tisztségviselőkkel állandó kapcsolatot tartunk és külön képzést vezetünk számukra.

Otthongyűléseket szintén a közösségek erősítése figyelembevételével tartjuk. (Több formája alakult ki: feladatokat meghatározó, munkát értékelő, ünnepélyes és rendkívüli.) Ha egész hónap lefolyása alatt jó tanulmányi eredményt és magatartást érnek el a tanulók, dicséretet kapnak. Közös jutalmazást is alkalmazunk. Jó kapcsolatot építettünk ki az úttörőszervezetekkel. A legaktívabb, jó magatartású és tanulmányi előmenetelű tanulók mozijegyet kaphatnak ifjúsági előadásokra. Dicséretet kapnak azok a tanulók, akik kiemelkedő cselekedetikkel kiérdemlik a közösség megbecsülését, – akik magatartásukkal megsértik, szembekerülnek a közösséggel, büntetést kapnak.

Az alábbi dicséretek és büntetéseket szoktuk alkalmazni:

Dicséretek:

1. Dicséret a csoport előtt (napközi vezetőtől).
2. Dicséret az otthongyűlésen, (bejegyzés az üzenőfüzetbe),
3. Dicséret az otthongyűlésen, (osztályfőnök értesítése).
4. Dicséret az otthongyűlésen, (felterjesztés az úttörőtanácsnak).
5. Dicséret az otthongyűlésen, (felterjesztés a csapatvezetőségnek),
6. Dicséret az otthongyűlésen, igazgatói (szülők értesítése).

Büntetések:

1. Szóbeli figyelmeztetés a csoport előtt (napközi vezetőtől).
2. Figyelmeztetés az otthongyűlésen, (bejegyzés az üzenőfüzetbe).
3. Szavazati jogtól való eltiltás (meghatározott időre).
4. Figyelmeztetés az otthongyűlésen (beírás a csoportkrónikába).
5. Figyelmeztetés az otthongyűlésen, (osztályfőnök értesítése).
6. Figyelmeztetés az otthongyűlésen, (megbízatása alól való felmentés, szülők értesítése).

A jutalmazás és büntetés dialektikus egységét próbáljuk megvalósítani.

A napközi otthon vezetőjének az otthon melegségét kell nyújtania. Olyannak kell lenni, mint egy jó édesanyának. Legyen erőnk újrakezdeni, ha vannak is nevelési

problémáink. Édesanyánk is varrás közben hányszor megszúrta tüvel a kezét, de azért nem hagyta abba a munkát, míg el nem készítette. Tudnunk kell, hogy milyen tulajdonságokat akarunk kialakítani gyermekeinkben, s ehhez kell megkeresni a legmegfelelőbb módszereket. Ha nem sikerül, gondoljunk arra, hogy „ugyanazon forró víz, ami a húst megpuhítja, a tojást megkeményíti.”

DR. FARKAS KATALIN-DR. MOVIK ANGÉLA
Szeged-Budapest

A pedagógiai propaganda formái és módszerei a szülők körében

A család és iskola optimális együttműködésének meghatározó szerepét nemcsak a legutóbbi párt- és oktatáspolitikai dokumentumok hangsúlyozzák, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlat is ezt igazolja. Az iskola csak úgy érhet el tartós eredményeket, ha nevelési törekvéseiben a szülői ház tudatosan támogatja, ugyanakkor az iskola is következetesen épít a szülőkkel való együttműködésre.

Az iskolai és családi nevelés egységét, a szülőkkel való aktív együttnevelés eredményességét megalapozza a *szülők pedagógiai műveltsége, pedagógiai kultúrája*. A szülők gondolkodásának, szemléletének formálása; a szülőkkel való tervszerű, tudatos foglalkozás; a folyamatos pedagógiai propaganda megszervezése a mai iskola legfontosabb, legsürgetőbb feladatainak egyike.

A családok döntő többségének legféltebb kincse a gyermeke, akit nagy szeretettel, vágyakkal teli nevel. Mégis gyakori, hogy a szülők tervei, elképzelései, szándékai és a megvalósulás, az eredmények között nagy a különbség. Nem ritka jelenség, hogy a szülő jót akar, de azt nem jól, nem hozzáértéssel teszi. A szülők a saját családjukból hozott nevelési eljárásaikat, módszereiket, életük során szerzett élményeiket próbálják egyéni pedagógiai felfogásukkal összeegyeztetni és gyermekeik nevelésében realizálni. Elég-e ez az eredményes gyermekneveléshez? Bizonyára van, amikor igen, de az esetek többségében a gyermekkel való tudatos foglalkozás szükségességének a felismeréséért az iskolának, a pedagógiai propagandának sokat kell tennie.

A tervszerű pedagógiai propaganda alapja annak tudomásulvétele, hogy a szülők nemcsak műveltségi, anyagi színvonalban, hanem pedagógiai kulturáltságban, gyermekismeretben, nevelői magatartásban stb. különböznek; ezért differenciáltan kell képzésüket és rendszeres továbbképzésüket megszervezni.

Az alábbiakban az általános iskolai terv követelményei és saját nevelőmunkánk során szerzett tapasztalataink alapján számba vesszük: hogyan segíthet a pedagógiai propaganda, melyek a legfontosabb területei, formái, lehetőségei. Végül – az öltetadás igényével – néhány könnyen alkalmazható módszert sorolunk fel.

A PEDAGÓGIAI PROPAGANDA FŐBB FORMÁI

1. *Ismeretterjesztés*: a szakszerű neveléshez szükséges gyermeknevelési, pedagógiai és pszichológiai ismeretek eljuttatása a szülőkhöz, illetve meglevő ismereteik kiegészítése. Tájékoztatás oktatáspolitikai kérdésekről annak érdekében, hogy a családi nevelés közelítsen a társadalom igényeihez.

2. A napi nevelőmunka, a nevelési eljárások, módszerek eredményeinek (eredménytelenségnek) *tudatosítása*. Annak beláttatása, hogy ma már a nevelés nem lehet a véletlen műve. Minden szülőnek legyen elképzelése arról, hogy *hogyan és milyenné* szeretné gyermekét nevelni. Ehhez szükséges az iskolai és családi eszmények, elvárások, elképzelések azonosítása.
3. A szülők többsége igényli a szakértő tanácsokat, útbaigazítást, javaslatot. Egy-egy konkrét helyzet elemzése, az okok, körülmények feltárása: a nevelési tapasztalatok cseréje hozzájárulhat a szülők pedagógiai műveltségének emeléséhez.
4. A szülők megnyerése, *meggyőzése* a gyermeknevelési ismeretek fontosságát illetően segíti a nevelői felelősség fejlesztését. A nevelési kérdések iránti *érdeklődés*, illetve ennek fokozása hatékony eszköze a pedagógiai propagandának.
5. Megemlítjük még, hogy esetenként *korrigálnunk* is kell. Ilyenkor a hamis szülői elképzelésekkel, a rossz beidegződésekkel, a téveszmékkel szállunk szembe.

A pedagógiai *propaganda módszereinek* megválasztása függ a szülők felkészültségétől, a közvetítendő nevelési kérdéstől: a helyi sajátosságoktól, lehetőségektől, szokásoktól stb. Mi a módszerek két nagy csoportját különböztetjük meg:

1. *Írásban*, illetve a *tömegkommunikáció* útján történő népszerűsítés. Pl. könyvek ajánlása; „Szülők könyvespolcára ajánljuk” című hirdetőtábla elhelyezése az iskolában; figyelemkeltő tájékoztatók eljuttatása; önálló, egyéni önképzéshez tematika, program ajánlása; a rádió és televízió műsorainak ajánlása; esetenként kiállítás új, szülőknek szóló könyvekből, kiadványokból.
2. *Szóban, közvetlen találkozások* alkalmával a szülők egy-egy csoportjának: pl. szülői értekezlet; előadás, előadássorozat, tanfolyam, szülők akadémia; szülői vitacsoportok; szülői vitaindító referátum, a szülők összegyűjtött kérdéseire adott válaszok („Szülőknek válaszolunk” fórum); pedagógiai-pszichológiai témájú filmek, képmagnetofon-felvételek vetítése, ezek vitája; magnetofonról jelenet, konfliktushelyzet meghallgatása és elemzése; nyílt napok az iskolában; pedagógiai vitélések, totók, rejtvények, feladványok; más szervek, intézmények rendezvényeinek propagálása.

A szülők pedagógiai műveltségének emelése, a pedagógiai propaganda a pedagógustól komoly felkészültséget, tapintatot, diplomáciai érzéket, és valljuk meg: időt és energiát igényel. A „befektetés” azonban többszörösen megtérül: az együttműködést könnyíti, ha a szülők a szükséges ismeretek birtokában tudatosan, tervszerűen fáradoznak a közös célért, a *gyermekért*.

H. TÓTH ISTVÁN
Kunfehértó

Műsor-összeállítás május 1-e megünneplésére

„ITT A MÁJUS ÉS A DIADAL!”

A műsor előzményei:

1. A verseket, dalokat, a zenei aláfestést a gyerekek gyűjtötték össze könyvtári kutatómunkában.
2. A műsorszerkesztést középiskolába jelentkező diákjaimmal együtt végeztem.
3. A mozgást a jó hangulatú, felszabadult kedvű próbákön dolgoztuk ki.
4. Az iskola udvarán adtuk elő darabunkat. Mi, a 8. osztály, a térség közepére álltunk, a közönség pedig körülöttünk sorakozott fel.

Színpadkép:

Felcsendül a zene, az úttörők „élő” színpadot alkotnak. A kisdobosok a nézők soraiból szaladnak fel, közben labdát dobálnak. A színpadon kört alkotnak, elmondják a verset, majd visszaszaladnak a nézőkhöz.

Zene:

Vivaldi: Tavasz – részlet.

Kisdobosok:

Együtt menjünk, ünnepeljünk,
május elsején.
Zengő zeneszóval,
lengő lobogóval,
munka ünnepén!
Fényes szellő illatot hoz
május elsején.

Kórus:

Hej-hó, szedd a lábad,
dobbants, járd a táncot!

Zene:

Vivaldi: Tavasz – részlet.

Színpadkép:

A gyerekek zene közben nagy kört alkotnak. Tegyük ezt fesztelenül, vidáman, látszódjék, hogy élvezik a tavaszt, a zenét, azt, hogy egy nagy családot alkotnak így együtt!

Kórus:

Szív dobban,
szív dobban,
kalapács koppan, tűz lobban.

Szóló:

Feszül az új híd,
dörög az új gyár,

Szóló:

virul az ország,
újra él már!

Kórus:

Még szebben,
még jobban,
kalapács koppan, szív dobban.

Zene:

Vivaldi: Tavasz – részlet.

Jubász Gyula: Május ünnepe

Szóló:

A hatalom kiadta a parancsot:
Ne legyen ünnep május elsején!
Zászló ne lengjen, és ének ne zengjen,
Csak robotoljon csöndben a remény!

Kórus:

És jött a május.

Szóló:

Ezer orgonának
Lila bugája bűgött, a napon
Minden bokor virágba öltözött föl
És a paréj is megnőtt szabadon.

Szóló:

Mint győzedelmi zászló, égbe lendült
A jegyence, s ezer pacsirtadal
Hirdette boldogan és büszkeséggel,
Hogy itt a május és a diadal!

Szóló:

A nap bíborban hunyt el, a vizekben
Millió élet nászdalt remegett,
Míg a világ világ, még soha senki
Nem készített ennél szebb ünnepet!

Dal:

Weöres Sándor-Ránki György: Dal a népek egyetértéséről

Színpadkép:

A pártások kettes oszlopba léptek, majd a „Láncok lechullnak...” résztől a színpad két oldala felé haladtak. Az „Indul új...”-ra egymás felé fordultak, leoldották nyakkendőjüket, azt lengetve haladtak visszafelé, az ismétlésnél kört alkottak.

József Attila: Május

Szóló:

A rengő lomb virágban ég
és készül a gyümölcsre,
a nyílt uccára lép a nép,
hogy végzetét betöltse.
Iramlanak a bogarak,
friss jelszavak repülnek.
S az aranyba vont ég alatt,
– mert beköszönt az ünnep –
a szabadság sétára megy.
Hős népe ágat lenget,
s ő kézenfogva vezet
szép gyermekét, a rendet!

Dal:

Az éj messze tűnt (orosz forradalmi dal).

Megjegyzés:

A „Ma nekünk ragyog...”-ig szóló, utána a kórus énekelt.

József Attila: Munkás

Szóló:

Tedd le kissé a szerszámokat
Engedd szabadon szívedet acélhomlokú barátaival
Sok mindent akarok elmondani elfeledett testvéreidről...
.../elhoztam én a madarat is, hisz te akartad
Egyszerűen akarok szólni, hisz te akartad
Mindent, amit megérintettem, odaadok a kezeidbe,
Mindent elmondok, amit előtted elhallgattak.

Ünnepi beszéd

Dal:

Raics István-Kadosa Pál: Májusköszöntő

Megjegyzés:

Az „Itt van május/...”-ig szóló, utána a kórus énekelt.

Váci Mihály: Szimfónia

Kórus:

Állj csak fel, magasodj!
Nem te:
– a réges-rég
osztályod örökölte eszmék
fénye növekszik és ragyog,
s teszi törvénné haragod.
Úgy kell itt élned,
hogy leckét,
ostorozó példát mutass:
elérhető, igaz
jövőbe vivő biztos út az,
merre a földterogyva,
görcsökben is
a kezéd mutat.

Zene:

Vivaldi: Tavasz – részlet, közben:

Csanádi Imre: Ekekisérő

- Szántás szaporodj,
- friss föld, fodorodj, -
- eke nyomán bő barázda,
- sereg varjú bogarássza,
- meg egy kis bicegő barázdabillegető.
- barázdabillegető.

Megjegyzés:

E verset két tanuló mondta a gondolatjelek szerinti tagolásban pergő, friss, energikus előadással.

Kórus:

„...dolgozni csak pontosan, szépen,
ahogy a csillag megy az égen,
úgy érdemes!”

Szép Ernő: Élvezem én...

Szóló:

Élvezem én

Kórus:

ha zeng a kalapács,

Szóló:

mikor veri
a vasat a kovács,
mert olyan szép

Kórus:

a csengése,
a zengése,

Szóló:

oly frissítő
oly vidító.

Baranyi Ferenc: Hűségünk

Dal:

Vasvári István-Loránd István: A párttal, a néppel...

Megjegyzés:

Az előírás alapján adták elő tanítványaim a dalt.

Nagy László: Májusfák

Zene:

Vivaldi: Tavasz - részlet.

Megjegyzés:

A muzsika ütemére májusfát hoztak a kör közepére a gyerekek. Ez elé állt a szóló, a vers elmondása után helyére ment.

Salamon Ernő: Békevers

Szóló:

Felkel a nap!
És felkelnék a sugarak!
Selyem a víz!
Nézd ívelő köhidait!
Műhely! Mező! Edes, kenyeres munkahely!
Már állok is, szeret engem a munka, hej!
Inged! Ruhád! Szeged! Járműved! Fémeid!
Ágyad! Füved! és lángfényes kilincsed!
Sütött kenyér, varróttas, mind tőlünk való!
Csak béke megmaradj! Béke! Hahó! Hahó!
Hahó! A béke élet! A béke világosság!
A városok az ő nevét susogják!

Őt kívánja a gyűjtött, behordott mag!
 Csengeti üllő munkásnak naphosszat!
 Míg béke van, valamit csak találunk!
 Tán ingünk nő, tán megtelik a tálunk!
 Míg béke van, megéliünk erre-arra!
 Míg élhetünk, szebben nézzünk a bajra!
 Míg béke van, vetünk, ütünk időben!
 De jó is élni szép békeidőben!

Szólo:

Pajtások! Tisztelt ünneplő közönség! Énekeljünk együtt! Szálljon John Lennon dala, a Békedal!

Dal:

John Lennon: Békedal

Megjegyzés:

Enkitanáraink a felső tagozaton megtanították a dalt a rendezvény előkészítő időszakában, ezért is hangzott ilyen bátran a felszólítás. Gyerekeink örömmel énekeltek. Az egyik kolléga gitárral kísérte őket.

Játék:

A kisdobosok, akik a műsor elején szerepeltek, labdáikat dobálva az együttes éneklés végén beszaladtak a „színpad”-ra, itt az úttörőkkel alkottak kört. A befejező képhez így állítottuk a gyerekeket:

- középre a májuszfát;
- körülötte a legnagyobb pajtásokból álló kör;
- a közepes magasságúakat;
- a kisebb növésűek és a kisdobosok által alkotott kör köré, ez a külső kör guggolt;
- a köröket alkotó gyerekek egymás kezét fogták, a közönséggel szemközt fordultak.

Megjegyzés:

Nagyon gyorsan kell megalkotni ezt a színpadképet, csak úgy lesz hatásos, meglepetésszerű!

Zene:

Vivaldi: Tavasz - részlet.

Megjegyzés:

Az I. tétel úgynevezett „sláger”-részét forgattuk lemezjátszóról, közben ellentétes irányba mozgott minden kör.

SUGÁR JÁNOSNÉ

Baja

A gyakorlókert lehetőségei a megismerő tevékenység fejlesztésében

Ismerjük azt a megfogalmazott követelményt, hogy a pedagógus feladata a tanuló személyiségének megismerése és sokoldalú fejlesztése.

A megismerő tevékenység fejlesztésére igen nagy lehetőség van technikai tanításunk során a műhelyben, de a gyakorlókertben egyaránt.

A munkaelv jelentősen segíti a gyermek fizikai fejlődését, de ez még nem elegendő. A munka is szerepet játszik az emberi pszichikum fejlődésében.

Az emberi tevékenység lehetővé teszi a valóság megismerését és átalakítását. A tevékenység végrehajtása ugyanakkor hatást gyakorol magára a megismerő és a cselekvő, vagyis a tevékeny emberre. Ez a hatás abban áll, hogy különböző tevékenységek gyakorlása kifejleszti az emberben a sikeres végrehajtáshoz szükséges képességeket.

A képességek kialakításának egyetlen útja a tevékenységek gyakorlása, s erre ad módot a technika „B” tanítása során a gyakorlókert, ahol mód nyílik tapasztalatszerzésre, kísérletezésre, következtetések levonására, megállapításra megfigyeléseik során.

Galilei mondta „Az embert nem lehet valamire megtanítani, csak hozzásegíteni ahhoz, hogy a tudást maga szerezzze meg.”

Hasonlót fogalmazott meg Taine: „Csak azt értjük, amit magunk ragadtunk meg.”

A tanulók képességeinek megszerzését mi csak azzal segítjük elő, ha megszervezzük, irányítjuk és értékeljük azokat a tevékenységeket, amelyeknek nyomán a tanulók képességei kifejlődnek.

Milyen tevékenység megoldására ad lehetőséget a gyakorlókert?

Témakörök 5–8. osztályig a következők:

1. Talajtani alapismeretek;
2. Vetőmagtulajdonságok, vetőmagvizsgálat, magvetés módjai;
3. Zöldség- és dísznövények palántanevelése, palántázás, hajtatás;
4. Zöldség- és dísznövények ápolása;
5. Fásnövények szaporítása, nemesítése, telepítése és gondozása;
6. Zöldségfélék betakarítása;
7. Gyümölcsfélék betakarítása (csak egy része).

A felsorolt témakörökhöz részletesebben a következő megismerő tevékenységre van mód a gyakorlókertben.

1. Talajtani alapismeretek anyagának elmélyítéséhez:

A mintagödör ásása után mód nyílik arra, hogy a tanuló saját tapasztalata alapján is elfogadja azt, amit tanult az egyes talajtípusokról.

Amíg ássa a gödört, megismerkedik a talaj kötöttségével, érzékeli a szín és szerkezet közötti összefüggést. Nem lesz száraz fogalom számára. A talajnak a művelő eszközzel szembeni ellenállását kötöttségnek nevezzük. (5. o.)

Megismerkedik az alap és kiegészítő talajműveléssel, felhasználja előző évi talajtani alapismereteit. Módja van arra, hogy gyakorolja az ásást, lazítást, egyengetést, tömörítést. Mindezeket nem céltalanul gyakorolja, hanem magágykészítésnél vagy növényápolási munkák során.

Így lassan látja az összefüggést is egy-egy technológiai folyamat között. Össze lehet hasonlítani a jó talajmunka helyén fejlődött növényeket a hiányosan előkészített talajban fejlődött növényével. Látni fogja a talajelőkészítés fontosságát: később felülősségteljesebben dolgozik.

E megfigyelés elősegíti meggyőződését, hogy a növények életfeltételeit az ember meg tudja változtatni, fejlődésüket előnyösen befolyásolni.

Készíthet magágyat kisüzemi hasznosításra (ágyások kijelölésével), vagy nagyüzemi módon.

Össze tudja hasonlítani a gépi talajelőkészítést: szántást, tárcsázást, a boronálás utáni kész magágyat, vagy az ásással, gereblyézéssel készült talajelőkészítést.

Talajelőkészítés előtt a (6. osztályos) tanulók elvégzik a szerves- és műtrágyázást. Kísérleti parcellában megfigyelhetik az adagolt trágyafélék hatását a növény fejlődésére.

Megfigyeléseiket, tapasztalataikat, következtetéseiket falújságon társaik tudtára is adhatják.

Elvégezhetik az adagolás mennyiségi kísérletét, vagy megvonással a hiánytünetek felismerésének lehetőségét.

Munkájuk során megismerik a talaj élő és élettelen alkotó elemeit, a tápanyag-visszapótlás jelentőségét a talaj termőképességének fenntartásában és fokozásában.

Megfigyelhetik, hogy egységnyi területen (alap és kiegészítő) a trágyázás milyen hatással van a hajtatasos termesztésben különböző növényfajok esetében. Pl.: uborka, paradicsomhajtatas – táptalajban vagy enélkül –, szerves és szervetlen trágya adagolásával + levéltrágyázással. Milyen hatással van a növekedésre, kötődésre, termés-mennyiségre.

Megfigyelhetik a gyomirtó szerek, levéltrágyák hatásmechanizmusának eredményeit.

2. A vetőmag tulajdonságaival – csíráztatási próbával elméletben, gyakorlatban is – megismerkednek. Elvégzik a különböző vetési módokat. Van lehetőség szórva, sorba, fészekbe vetésre. Kísérleti parcellában megfigyelhetik a magtakaró vastagságának megállapítását milyen módon végezzük el, mekkora vastagság a legoptimálisabb.

3. Részben vagy egészben (több év folyamán) részt vesznek a zöldségnövények, dísznövények palántanevelésében. Van lehetőség megfigyelést gyűjteni szabadföldi palántanevelés során.

Itt gyakorolhatják a szemenkénti és a sorba, vagy szórva vetési módot (hátrányára fel kell hívni a tanulók figyelmét).

Végezhetnek tűzdelést 1–2 leveles vagy fejlettebb palántával – össze tudják hasonlítani a tűzdelés nélküli, a tűzdelt és a tápkockába nevelt palánták fejlődését.

Megtanulják a helyes palántázási módot, az ültetőfa helyes használatát, a helyes ültetési mélység megválasztását.

4. A kifejlődött zöldségnövényeket, dísznövényeket rendszeresen gondozzák. Elvégzik a gyomlálást, gyomirtó kapálást, megállapítják, mikor, hol, melyiket tudják alkalmazni.

A ritkítást, egyelést ismerve már a növény tenyészterület-igényét is ki tudják számolni, és ehhez alkalmazkodva hagyják meg a növényegyedszámot folyóméterre vagy m² területnagyságra megfelelően.

Gyakorolják az öntözési módot, adagolják a megfelelő vízmennyiséget a növény vízigényének megfelelően.

Rendszeresen elvégzik a talajporhanyítást vagy a gyomirtó kapálást a célnak megfelelően az eszköz helyes használatára figyelve.

Van módjuk arra, hogy összehasonlítást végezzenek a kézi és a gépi talajápolási munkák között, melyet gyakorlókertünkben a kis rotációs kapával végezhetnek el (8. o. tanulók). Megfigyelhetik, hogy a kísérleti parcellában milyen hatással van a kultúrnövény fejlődésére a későn végzett vagy el sem végzett növényápolási munka, s milyen kihatással van ez a terméseredményre, nagyüzemben milyen következményekkel jár. Ennek a népgazdaság számára fontos szerepe van a szemlélet formálásában.

5. Kevés lehetőség nyílik a fásnövények szaporítására, nemesítésére. De a dísznövények szaporítási módjaként a tőosztást elvégezhetjük. S a cserjék szaporítási módját és művelési módját is minden kertben 1–2 növényegyeden keresztül be kell mutatni. Legalább egy fa helyes ültetési módját is be kell mutatni.

Gondozásuk rendszeres munkát, növényvédelmet igényel. A tanulók megfigyeléseiket az évfolyamnak megfelelő követelmény szerint végezzék el. Végezzenek összehasonlítást kirándulások során látott nagyüzemi módszerekkel.

6. A zöldségfélék betakarítása a gazdasági év folyamán szinte folyamatossá válik. Meg kell oldani, hogy a tanulók részt vegyenek osztályonkénti követelményeknek megfelelő betakarítási munkában.

Pl.: levélzöldségek 5. osztályban. Van módja minden tanulónak szedni, a piaci

előkészítési munkát elvégezni. Csak a tömeges szedésbe segítenek be a többi csoportok. Ezt az elvet be kell tartanunk minden zöldségféle betakarításánál, értékesítésre való előkészítésénél.

Tárolási módok közül bemutatjuk azt, amelyre a helyi lehetőség szerint mód van.

Kevesebb tanuló tudja elvégezni a szakszerű betakarítást a gyümölcsféléknél. Azonban egy-egy gyümölcsfaj szedését minden jól betelepített gyakorlókertben be lehet mutatni. Gyakorlásra 7-8. osztályban a nagyüzemi munkák során van mód.

A röviden felsorolt témakörökből is következik, hogy egy szakszerűen megtervezett, elkészített, betelepített és felszerelt gyakorlókert lehetőséget ad a tantervi követelmények elsajátítására úgy, hogy a tanuló a megtanult elméleti anyagot gyakorlati tapasztalati úton is megismerje, megfigyeléseivel kiegészítse, és következtetéseket vonjon le.

Érezni fogja a gyakorlat és az elmélet szoros kapcsolatának, nélkülözhetetlenségének szükségszerűségét. A városi tanuló egyetlen lehetősége az alapvető agrártechnikai módszerek tapasztalati úton történő megismerésére.

A gyakorlókert lehetőséget ad az elméleti anyag tudatos kísérletező, tapasztalat-szerző elsajátítására, de felelősségteljesebb közösségi nevelésre is.

A technológiai folyamatok egy-egy részének pontos elvégzése igen nagy felelősség az azt végző tanuló vagy közösség számára. A részfolyamat pontatlansága termelékiesést eredményez – nő a felelősségérzet.

A gyakorlókertekben végzett munka alapvető szervezési feladatokat von maga után. Meg kell oldani a munkacapatok mint kis egységek létrehozását 4-6 fővel, vezetőjüket önkéntesen válasszák meg.

Feladata a csoport munkájának részellenőrzése, a szerszámfelelőssel a szerszámok biztosítása, munkára alkalmasságuk ellenőrzése, befejezéskor pedig a tisztaság ellenőrzése. A munkacapat-vezetőket egy brigádvezető tartja össze, aki a tanártól kapott utasítás szerint bonyolítja le a munkafolyamat-cseréket, -váltásokat. Ellenőrzi a kamrában a szerszámok rendjét, vigyáz a terem vagy a munkahely fegyelmére, rendjére. Ha a tanulólélelősök tudják feladatukat, érzik felelősségüket, igen nyugodt körülmények között valósíthatjuk meg a tantervi követelményeket.

Ne feledkezzünk meg az önbírálatról, a közösség bírálatáról. Ezután értékeljük: jó hatást, fegyelmezett munkát érhetünk el vele. A büntetés ne túlmunka legyen, de a rosszul dolgozó tanuló a következő órán a hiányosan elvégzett munkaterületen dolgozzon, és jelentheti, hogy munkáját most gondosan elvégezte.

Nő az értéke a felelősségteljes munkavégzésnek a központi gyakorlókertben. De csak akkor váltja be reményét, ha minden iskola egységes szervezési és fegyelmezési értékelési elv alapján tevékenykedik.

Célunk a követelmények megvalósítása mellett a munkához való viszony formálása, a munka megszerettetése is.

A munka fontosságáról – személyiségformáló szerepéről – Lunacsarszkij is megemlékezik, amikor a munkaiskola fontosságáról ír. Azt mondja „... olyan iskola ez, amely megfelel a modern kor és az új társadalom igényének. Pedagógiai felfogásának forrásai a marxista képzettségben és korszerű pedagógiai tájékozottságában rejlik.”

Támogatnunk kell a tanulók szabadfoglalkozásait, ahol az őket különösen érdeklő részleteket dolgozzák fel, egyéni kutatásokat végeznek; vagy az iskolákban működtethető fakultációs csoportok munkáját, mely szerves kiegészítője lehet a csökkentett óraszámú gyakorlókeri munkának.

A munka csak akkor örömteli, csak akkor erősíti a kötelességtudatot, ha reális, teljesíthető követelmények elé állítja a tanulókat.

A teljesíthető munka sikere hatalmas ösztönző erő.

Milyennek képzelem el az ideális gyakorlókertet, ahol a technika B változat tantervi anyagát a követelményeknek megfelelően meg lehet valósítani?

- Csak a legfontosabb zöldségfélék magvait kellene biztosítani, de oktatható legyen minden vetési mód. Ehhez csak minimális tenyészterületet kellene kialakítani.

- A környezetvédelem tudatosításának jelentőségét segítené elő a tájjellegnek megfelelő díszkert kialakítása egynyári növényektől a fák-bokrok telepítéséig.

(Szaporítási módok gyakorlására igen jó mód!)

- Biztosítani kell a kísérleti parcellákat!

- Osztályonként - a sokrétű vizsgálati mód biztosítására - a tervszerű szétosztást nem szabad elmulasztani.

- Lehetőséget kell adni egy tenyészkert kialakítására, ahol bemutató parcellában gazdasági, gyógynövények és fűszernövények kerülnének. Ez biztosítaná a környezetismeret és élővilág órákra a szemléltető anyagot, s éreztetné a természettudományos tantárgyak közelségét.

Helyt kell kapni egy egyszerű kis meteorológiai állomásnak is a kertben, hogy a tanulók meteorológiai megfigyeléseket végezheszenek.

*Kellemes vakációt, jó pihenést
kíván minden kedves Olvasójának,
Munkatársának*

*a Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

DR. BERECSKI SÁNDOR

Szeged

Berzeviczy Gizella pedagógiai tevékenysége

Berzeviczy Gizellára emlékezni és emlékeztetni több okból is indokolt. 1878. január 15-én – tehát 106 évvel ezelőtt – született és 1954. január 10-én – tehát 30 évvel ezelőtt – halt meg. Halálának 10., illetve 20. évfordulójáról még találunk megemlékezést, a 30. évfordulón azonban nem jelentek meg róla írások. Berzeviczy Gizella egyike azoknak a méltatlanul kevésbé értékelt pedagógusoknak, akiknek tevékenysége, jelentősége nem indokolja ezt a csak időnként történő megemlékezést. Életét, munkásságát eddig legteljesebben a halálának 10. évfordulóján megjelent tanulmány tartalmazza, melyet Bihari Mór a Pedagógiai Szemle 1964. 1. számában tett közzé „Berzeviczy Gizella forradalmi pályafutása” címen. Az sem méltó Berzeviczy Gizella emlékéhez, hogy az azóta róla megjelent ismertetések kizárólag Bihari Mór tanulmányának anyagát ismétlik meg anélkül, hogy alaposabb kutatással, újabb adatokkal gazdagították volna Berzeviczy Gizella életének elemzését. Egyoldalúnak tekinthetjük e tanulmányokat azért is, mivel valamennyi Berzeviczy Gizella politikai tevékenységét, forradalmi nézeteit, magatartását emeli ki. Ez tagadhatatlanul lényeges eleme volt Berzeviczy Gizella munkásságának s legdöntőbb motívuma cselekedeteinek, emberi magatartásának. Meggyőződése, bátor emberi helytállása a legnehezebb és legkritikusabb társadalmi, politikai szituációkban ma is csodálatra készítet bennünket. Ebből a szempontból csak villantsuk fel életének legjelentősebb állomásait. Mint fiatal tanárnő 1918-ban Aradon megszervezi az aradi nevelők szakszervezetét, amelynek elnöke lett. A KMP megalakulásakor a Párt tagja lett. 1918-ban képviseli az aradi tanítókat a Magyarországi Tanítók Szakszervezete budapesti közgyűlésén, és tagja lesz a választmányynak. 1919-ben részt vesz Budapesten egy szociológiai tanfolyamon. Itt éri a Magyar Tanácsköztársaság kikiáltása, s őt bízzák meg a polgári iskolai tanárnöket képző intézetnek, a nagytekinélyű Erzsébet Nőiskola igazgatói teendőinek ellátására. 1919 nyarán Egerben vezet tanítói átképző tanfolyamot. A Tanácsköztársaság megbuktatása után 8 évi börtönre ítélik, és a márianosztrai intézetbe kerül. Ezekről az éveiről számol be „Márianosztra” című regényében, melyet a felszabadulás után írt, és amely rendkívül érdekes olvasmány mind az akkori börtönélet, mind Berzeviczy Gizella személyes magatartásának megismerése szempontjából. (A Magyar Televízió 1984. március 8-án „Hittünk a magunk igazában” címmel mutatta be ma is élő tanúk segítségével a márianosztrai fegyházat.) 1922-ben fogolycsere révén kerül ki a Szovjetunióba, ahol több fontos munkahelyet töltött be: a Volga vidéken részt vesz az éhezés felszámolásában, gyermekotthonok szervezésében, Odesszában a pártfőiskolán, majd az egyetemen tanít. A második világháború alatt a magyar hadifogolytáborokban végez felvilágosító, tanító munkát. 1946-ban tér haza, s sokirányú tevékenységet végez: munkásoknak,

pedagógusoknak tart előadásokat, rádióban tart felolvasásokat, tanulmányokat, könyveket ír. 1954-ben bekövetkezett haláláig a MDP könyvtárában dolgozott.

Amint láthatjuk, Berzeviczy Gizella élete fiatal korától fogva elkötelezett volt a magyar társadalmi fejlődés szocialista irányú útja mellett, s következetesen dolgozott ennek az eszmének megvalósításáért. Életének minden pillanatában hű volt ezekhez az elvekhez, s nagyon határozottan tudott meggyőződésért kiállni, vállalva ezzel sorsának átmenetileg nem kedvező alakulását is.

Akkor, amikor Berzeviczy Gizella életének ezt a meghatározó oldalát kiemeljük, nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy e politikai meggyőződés pedagógiai tevékenységében nyer megvalósulást. Mint már említettem, e pedagógiai munkásság az eddigi elemzésekben éppen csak említést nyert anélkül azonban, hogy alaposabb anyaggyűjtéssel és elemzéssel jelentőségének megfelelően vizsgáltuk volna. Véleményem szerint Berzeviczy Gizella politikai magatartása sem érthető meg pedagógiai tevékenysége nélkül. Gondolok itt elsősorban azokra az ellene felhozott vádakra, amelyekkel a bírósági tárgyalás során, a sajtóban őt rágalmazták. Érdekes, hogy senki nem állította szembe e rágalmakat azokkal a pedagógiai írásokkal, melyekben Berzeviczy Gizella pedagógiai meggyőződését fejtette ki, pedig ezek az írások önmagukban is eléggé cáfolták volna a vele szemben felhozott legképtelenebb állításokat. Ezért tartom időszerűnek azt, hogy Berzeviczy Gizellának ezt a tevékenységét is jobban az érdeklődés körébe állítsuk.

Berzeviczy Gizella életének kétségtelenül jelentős eseménye volt az, amikor 1919-ben a Tanácsköztársaság idején a Közoktatásügyi Népbiztosság kinevezte az Erzsébet Nőiskola igazgatójává. Fordulatot jelentett ez az esemény nemcsak Berzeviczy Gizella, hanem az intézet életében is. Mivel ezt az intézetet is – mint az egykori polgári iskolai tanárnőket képző intézetet – a jelenlegi általános iskolai tanárképzés jogelődjének tekintjük, nem érdektelen az intézet életének ezt a fontos időszakát Berzeviczy Gizella életével összefüggésben megemlítenünk. Nincs lehetőség arra, hogy az intézetben folyó nevelés szellemét a Tanácsköztársaság előtt és után elemezzük, s így szembeállítsuk azzal a változással, amelyet Berzeviczy Gizella sajnálatosan rövid igazgatói tevékenysége hozott. Sokat mond azonban már maga az a tény is, hogy az intézet tanára volt Horger Antal, akinek fő szerepe volt a Berzeviczy Gizella ellen megindult rágalmazásnak, feljelentésnek a Tanácsköztársaság elbukása után. „A vörös farsang véget ért!” – vágja Berzeviczy Gizella szemébe azon a tanári gyűlésen, ahol Berzeviczy Gizella leváltásáról döntenek. Berzeviczy Gizella válaszáat Horger Antal így írja le: „Eszméi egyelőre megbuktak ugyan, de ha másképpen nem lehet, a föld alatt, a katakombákban is a kommunizmusért fog agitálni.”

Berzeviczy Gizella nem érdemtelenül került az Erzsébet Nőiskola élére. Horger Antal ugyan 1919-ben azt írta, hogy: „Ez a kinevezés nagyon meglepte a tanári testületet, mert addig soha hírért sem hallottuk nevének, még kevésbé persze a magyar nőnevelés vagy a tudomány terén szerzett érdemeinek, amelyek őt méltóvá tették volna e díszes állásra.” Horgernek nem volt igaza, mivel Berzeviczy Gizellának ekkor már több pedagógiai tanulmánya jelent meg, amelyek sok értékes pedagógiai gondolatot vetettek fel. Ezzel szemben Horgernek egyetlen ilyen jellegű munkája sem jelent meg. Itt most nincs lehetőség Berzeviczy Gizellának e tanulmányait tüzetesebben elemezni, s így meg kell elégednünk címük felsorolásával. 1906-ban írta a „Tudományegyetem és polgári iskola”, „Dualizmus az iskolában”, „A nyelvtörténeti tanfolyam”, „Ifjúságunk jelleme” című tanulmányokat. 1907-ben jelentek meg a következő cikkei: „Leányiskolánk nőnevelése”, valamint „Fajunk szupremációja és a magyar nőnevelés”. 1908-ban teszi közzé „Növendékeink társadalmá”

című értekezését. E felsorolás nem teljes, mivel ezeken kívül több cikke is megjelent helyi – aradi – újságokban, lapokban.

A Tanácsköztársaság idején természetesen nem jutott számára idő elméleti tanulmányok írására, mivel el volt foglalva az intézet vezetésének, szervezésének problémáival, valamint az egri pedagógustanfolyam szervezésével, előadások tartásával. A tanárképzéssel kapcsolatos gondolatait és koncepcióját mint igazgató csak vázolni tudja az 1919. május 6-án tartott tanártestületi értekezleten. Ekkor többek között a következőket mondotta: „Nem engedelmes, vakon szolgáló jobbágyokat akarunk, mint a régi rendszert. Mi, a kommunista társadalom nevelői szabad, önálló, boldog munkásokat akarunk – embereket, akik testileg-lelkileg életre valók, bátrak, s közhasznú munkában építik az emberi kultúra közös épületét, élvezve annak minden áldását és szépségét.” E beszéde más részében húzza alá: „A tanításban a kommunizmus tényeire helyezzük a súlyt, ezekre utaljunk, ezeket tegyük tudatossá az ifjúság lelkében. Értessük meg vele a célt, a munkás társadalmat, a munka erkölcsét, minden munkásember szent jogát, hogy egyenlő feltételek között teherkedhessék a tiszta emberi kultúrára.” A jövődő tanárokhoz szólnan fogalmazza meg pedagógiai politikai meggyőződését: „A forradalmasítást magunkon kell kezdenünk, mert eredménytelen az a tanítás, ha azt nem a meggyőzés diktálja. Teljesen bele kell magunkat élnünk az új szellembe, hogy apró kizökkenések ne zavarják a biztos haladást.” Ezeket az elveket hirdeti a jövődő tanárnőknek az általa tartott szociológiai órákon is.

A politikai helyzet megváltozása megakadályozta Berzeviczy Gizellát abban, hogy folytassa igazgatónöi tevékenységét. Jelentős pedagógiai tevékenység végzésére azután évtizedekig a Szovjetunióban nyílik lehetősége. Ebből az időszakból pedagógiai jellegű írás nem áll rendelkezésünkre, amelyből Berzeviczy Gizella pedagógiai felfogása, nézete megismerhető lenne.

Az 1946-os hazatérése után ismét több írása jelenik meg. Így a nagysikerű regénye – amelyet bizonyos szempontból pedagógiai regényként is kezelhetünk –, a Márianosztra 1948-ban. Ezt több mű követte: 1948-ban: „A gyermek a Szovjetunióban”, „Egy egész nép tanul”, 1951-ben „Családi boldogságunk feltétele a béke”. E könyvek mellett több cikket is írt: 1946-ban „Társadalmi munka a Szovjetunióban”, 1947-ben „Milyen legyen a magyar nevelőképzés?”. Rádióban tartott előadásai a következő címeken hangzottak el: 1947-ben „A szovjet erkölcs” és 1948-ban „A szovjet ember mindennapi élete.”

E művek közül most csak azt a tanulmányt szeretném ismertetni, amelyet 1947-ben, a nevelőképzés átszervezésének idején jelentetett meg az Embernevelés című folyóiratban. Cikke elején leszögezi: „A nevelőképzést nem szabad elszigetelten, önmagáért való jelenséggént tekintenünk. A nevelőképzés országos ügy: hogy hogyan oldjuk meg, attól függ, micsoda célt tűz maga elé az ország, mit akar megvalósítani jövődő fejlődése útján. Még egy tényező játszik itt fontos és némileg fékező szerepet: mit tudunk, mit lehet megvalósítani?” Azt hiszem, hogy ezek a gondolatok ma is nagyon időszerűek. Kár, hogy 1947 után nem vették figyelembe Berzeviczy Gizella gondolatait a tanárképzés és a magyar közoktatás egyéb kérdéseiben. Így megállapította: „Idegen példákat gépiesen átvenni, a megváltozott viszonyok között sablonosan megvalósítani sohasem szabad.” Külön érdemes felhívni a figyelmet mai aktualitása miatt is Berzeviczy Gizella következő megállapítására: „A most ránk következő időben az ország nehéz gazdasági helyzetben lesz. Iparának és egységes gazdaságának felépítése óriási erőfeszítést, hozzáértést, tehetséget követel. Az következők-e ebből, hogy tehát hanyagoljuk el egyelőre a kulturális fejlődést? Ellenkezőleg. Csak oly nép, amely jobb minőségű munkát tud adni, remélheti, hogy ki-

csiny száma mellett is megállja helyét a nemzetek nagy versenyében és felvirágozhatik. Minőségi munkára pedig csak kinevelt munkások, gazdák és egyéb dolgozók képesek. Ezért a nép nevelőire óriási feladat hárul: tanultabb, ügyesebb, az élet küzdelmeire készebb, honszerető s a haladásért dolgozó új nemzedéket kell nevelniök. Világos, hogy ezt a nagy jelentőségű feladatot csak oly nevelők teljesíthetik, akik maguk is tanultabbak, és mindenképpen jobb minőségű kiképzésen mennek át." Cikke további részében részletesen ismerteti elképzelését a nevelőképzés szervezésével és tartalmával kapcsolatosan, a továbbképzés módjával összefüggésben. Majd megállapítja: „A nevelők továbbképzése természetszerűen maga után vonná a tanítótság anyagi és társadalmi helyzetének emelkedését is.”

Érdemes ma is elgondolkodni következő megállapításán is: „Amit a nevelők adnak a nép gyermekcinek, abból különb minőségű iparcikk, a mezőgazdaság új vívmányai alapján nyert jobb termék, az egész ország intenzívebb gazdasági, politikai, kulturális fejlődése lesz, mert »a legnagyobb termelőerő maga az ember« (Marx).”

Cikkét e gondolattal zárja: „A nevelők képzésébe befektetett tőke nem holt tőke, bőséges kamatot hoz”.

Azt hiszem, e néhány sor Berzeviczy Gizella pedagógiai munkásságából meggyőzhet bennünket arról, hogy szocialista társadalmunk építését szolgáló nagy pedagógus személyiségről szükséges volt megemlékeznünk.

Dr. Szabó G. Mária–Dr. Kárpáti Andrea

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI NAPKÖZI OTTHONI NEVELŐ MUNKÁRA FELKÉSZÍTÉS EGY VARIÁNSA

Olvasónak és kritikusnak egyaránt lehetnek elfogultságai művekkel, alkotókkal szemben. Olyan elfogultságokra gondolok, melyek valóban nem érintik az alkotások értékét, mégis – szinte megmagyarázhatatlanul – jobban vonzódnak az egyik műhöz, alkotáshoz, mint a másikhoz, legyenek bár egyenrangúak. Jelen sorok szerzője is elfogott a Csongrád megyei Továbbképzési és Módszertani Intézet gondozásában közreadott tapasztalatgyűjteménnyel.

A két évvel ezelőtt megjelent „Az általános iskolai napközi otthoni nevelőmunkára felkészítés egy variánsa” című munka hatalmas tapasztalati anyagot halmozott fel, amit a főiskolai hallgatók gyakorlati képzésében és a pedagógiai gyakorlatban egyaránt jól tudnak hasznosítani az érdeklődők.

Az egész napos nevelés és ezen belül a napközi otthoni nevelő munka speciális megközelítési módja hazánkban az utóbbi 10–15 évben hódított magának nagyobb teret, s körülbelül innen számítható a tüzetesebb kutatások megjelenése is. Dr. Szabó G. Mária és dr. Kárpáti Andrea munkája is ehhez járul hozzá sajátos szempontjaival, következtetéseivel. Tanulmányokat, módszertani ajánlásokat, programokat, tervezeteket olvashatunk itt, bár a kötet valójában összefüggő egész, még akkor is, ha egyes írások önállóan is élvezetesek, gondolatgazdagok. A módszer szempontjából mégis fontos hangsúlyozni a tapasztalatgyűjtemény tagolódását. Az első fejezet a főiskolai hallgatók napközi otthoni nevelő munkára való felkészítésének gyakorlatát mutatja be a pedagógusképzés rendszerében. A fejezet első részében találjuk a napközi otthoni nevelési gyakorlatok bevezetésének szükségességét és indítékait. Bemutatja a szerző a napközi működésének szükségességét, fejlődésének lehetőségeit, és egyértelműen megállapítja: az általános iskolai tanárképzésnek,

ezen belül a gyakorlati képzésnek és a tanári hivatásra való felkészítésnek is szerves részeként kell kezelni az egész napos nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseit. A második rész pedig már konkrétan, évfolyamokra lebontva mutatja be a napközi nevelési gyakorlat helyét a tanárképzés rendszerében. A hallgatók tanulmányaik során koncentrikusan bővülő ismereteket szereznek a napközi otthoni nevelő munkában, s ezt jól kiegészíti a speciális – kolégium tematikája, mely épít a hallgatók pedagógiai-pszichológiai ismereteire, ugyanakkor széles körű gyakorlati ismereteket nyújt az egész napos nevelésről, egyben biztosítja a hallgatók aktív közreműködését referátumok, viták, szakirodalmi feldolgozások, önálló írásbeli munkák készítésével. Fontos témajánlásokkal találkozunk a hallgatói referátumokhoz és az önálló hospitálásokhoz, melyek a gyakorlati nevelő munka legaktuálisabb és legizgalmasabb kérdéseire irányítják a figyelmet.

A Neveléstudományi Tanszék, a gyakorlóiskolák és a napközi otthoni szakvezetők együttműködését rajzolja fel a harmadik rész. E fejezet azt mutatja, hogy a szerzők módszere rokon-szenvenesen induktív: általános észrevételei, eredményei konkrét, „gyakorlati” kérdések vizsgálataiból indulnak ki, azokon alapulnak. Kitérő rendszert kapunk erről a munkáról, másfelől a szakvezetők munkaközösségének tartalmi munkájához és a szakvezetők feladataihoz új szempontokat.

A főiskolák nevelő munkájában kiemelt szempontként szerepel a hallgatók széles körű pedagógiai, szakmai gyakorlatának megszervezése és a napközis nevelési gyakorlatok összekapcsolása a tanítási gyakorlatokkal. A gyakorlatok egymásra épülésének logikai rendjével ismerkedünk meg a negyedik fejezetben, mely bemutatja a tapasztalatszerzés szakaszát; a nevelési gyakorlat kezdő és részben önálló szakaszát: – napközi otthoni tevékenység a külső, egyhónapos gyakorlat keretében biztosított lehetőségeit. A fejezet nagy érdeme, hogy modelleket ad a hallgatóknak a foglalkozási vázlatok készítéséhez, illetve foglalkozások kidolgozásához, megvalósításához. A pedagógiai munkában döntő a hallgatók munkájának értékelése, amely segítő,

ösztönző, buzdító szándékú megjegyzéseket kell hogy tartalmazzon, a kritikai észrevételekkel együtt, illetve a hallgató további munkájához adjanak útmutatást. A hallgatói munka egységes és következetes értékelő tevékenységéhez ad szempontokat az ötödik fejezet, szinkronban a gyakorlati képzési útmutató követelményrendszerével.

A szakdolgozati témajavaslatok és azok feldolgozása lehetőséget ad a hallgatóknak arra, hogy elméleti és gyakorlati ismereteiket, a nevelési gyakorlatokon, hospitálásokon szerzett tapasztalataikat tudományos igénnyel megfogalmazzzák, összegyűjtsék. A tapasztalatgyűjtemény hatodik fejezete bemutatja a szakdolgozati témák tartalmi jellegzetességeit, és utal arra, hogyan növekedett az elmúlt évek során az érdeklődő hallgatók köre, és milyen változásnak, tartalmi előrelépésnek lehetünk részesei.

A következő fejezet nagyszerűen érzékelteti annak lehetőségét, miként lehet összekapcsolni a napközi otthoni nevelő munkát az úttörőmozgalom feladataival, a nyári napközis táborok tevékenységével, az iskolaotthon és a klubnapközi tevékenységével, a diákotthoni nevelő munkával és a szakköri programokkal.

Olvashatunk a kötetben hallgatói véleményeket a napközi otthoni nevelő munka gyakorlati hasznáról, a hallgatók pozitív és negatív tapasztalatait ütköztethetjük a nyolcadik fejezetben, ami útmutatásul szolgálhat a nevelő munka továbbfejlesztéséhez, az iskolák pedagógiai gyakorlatának pontosításához és megoldási formáinak gazdagításához.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola nemcsak arra vállalkozik, hogy a hallgatók gyakorlati képzésében lényeges helyet szán a napközis nevelőmunkának, hanem az elmúlt években több fontos tanácskozásnak, tanfolyamnak adott helyet e témában, és olyan jelentős fórumokon, mint a Nyári Akadémiák és az egész napos nevelési szakosztály ülésein adtak számot a tartalmi munka aktuális kérdéseiről. Nem kisebb értékűek azok a publikációs tevékenységek, amelyek a szakvezetői munkaközösségek tagjainak tollából kerülnek az olvasók elé. Ezek az írások széles körű ismereteket, gyakorlati megoldásokat, munkaformákat adnak közre az egész napos nevelési témakörből, s mindezt nyomon követhetjük a kötet 9., 10. fejezetében.

A tapasztalatgyűjtemény második fejezetében a képzőművészeti nevelés lehetőségeivel ismerkedünk meg a napközi otthonban. A napközi otthon kedvező lehetőségeit kihasználva alakították ki a művészetpedagógia új fórumát, vagyis a napközis szabadidős tevékenységek, klubfoglalkozások és a szakkörök tematikáját, összehangolva a művészeti tárgyak tananyagával. A kísérlet három éve során megtartott foglalkozások az építészet, szobrászat, festészet, valamint az ipar és népi művészet technikai-esztétikai alapismeretét közvetítették a tanulóknak. Dr. Kárpáti Andrea tanulmánya „A képzőmű-

vészet nyelve” című kísérlet programját, módszereit, tapasztalatait mutatja be, részletes, érdeklődést felkeltő gondolatokkal. Segítséget ad a programok hasznosításához, és bibliográfiai ajánlása útmutató valamennyi napközis nevelő számára. A program alkalmazásának gyakorlati tapasztalatairól számol be *Kálmán Jánosné, dr. Gácsér Józsefné és Petrusán Györgyné*. Mindhárman a fentiekben felsorolt művészeti területekhez dolgozták ki foglalkozási modelljeiket, és saját csoportjuk jellemzőihez alkalmazták módszereiket. Részletes foglalkozási terveik tudatos, alapos pedagógiai munkát feltételeznek.

Mi mondható el egy rövid ismertetés keretében a szerzők által összeállított tapasztalatgyűjteményről? Összességükben mindenképpen katalizátorként hatnak ezek az írások, hisz végig-gondoljuk azokat az elveket és eljárásokat, az elért eredményeket, esetleges problémákat ebben a munkában. Arra is készíti az elméleti és gyakorlati szakembereket, hogy együtt gondolkodjanak, illetve az erre való serkentésről is szól a gyűjtemény. Törekszik a napközi otthoni nevelőmunka hagyományait folytatni, immáron maga a gyűjtemény is követendő hagyománnyá nemcsodva. Stílusa világos, érthető, földéző erejű, közvetlen, s az alkotót a gyakorlathoz, emberközébe képes hozni. Most mégis másra helyezném a hangsúlyt: a módszerre, a szemléletre, a gyakorlatra. Érezni minden során, hogy ügyet szolgál, hogy értékvédő. A tapasztalatgyűjtemény éppen ezért lehet egyszerre olvasmányos, és mégis tudományos értékű, melyet nemcsak szakmabeliek forgathatnak érdeklődéssel.

Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona

A KORSZERÜBB OROSZNYELV-OKTATÁSÉRT III.

Tanulmánykötet; Tananyag orosznyelv-tanárak önképzéséhez. Szerkesztette: dr. Miskó György.

A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar Orosz Tanszékének a munkatársai rekordidejű gyorsasággal jelentették meg legújabb tanulmánykötetüket, hogy segítsék és elmélyítsék az orosz nyelv tanárainak a továbbképzését, ill. önképzését. A *Bevezetőben* a szerkesztő hangsúlyozza, hogy új tartalommal kívánják megtölteni az önképzést, és ugyanakkor korszerűsíteni is a felvételi előkészítő kurzustól (=FEB) a szaktanári továbbképzésig tartó nyelvtanulási folyamatot. A szerzők és a szerkesztő célja a tudománypolitikai irányelvekkel és az oktatáspolitikai határozatokkal teljes összhangban áll: nemcsak korszerű elméleti anyagot adnak, hanem a gyakorlati tanárokat hasznos tanácsokkal látják el, ugyanakkor élesen reagálnak a hétköznapi legújabb oktatási gondjaira, problematikájára (lásd több tanulmányban is a 4. osztályos orosztanításra való reagálást!). A Baranya megyei Pedagógus

Továbbképzési Intézet már az előzőekben is messzemenően segítette orosztanári továbbképzését, s ebben a munkában a pécsi kollégákban hathatós segítőkre támaszkodhat. A kötet szerzői nemcsak az orosz nyelv és irodalom kutatásának legújabb eredményeire támaszkodnak, nemcsak gazdag és sokrétű tájékozottságukról tesznek tanúságot, hanem tanulmányaikban igen sokszor további kutatásra és vizsgálódásra ösztönöznek, azaz igen sokszor nem tekintik lezártnak az általuk vizsgált részproblémát. A jelen kötetben is több tanulmány orosz nyelven íródott, ami közvetlenül is segíti az orosz nyelv gyakorlását és felhasználását, több tanulmányt szemléletes képek színeznek, gyakorlatok, és a hozzájuk kapcsolódó „kulcs” segíti az önkontrollt, serkenti a további munkára, bővítködésre. (A kötet részletes bemutatásánál a címeket egységesen magyar nyelven közöljük, de megjegyezzük, ha az orosz nyelven íródott.)

Hajzer Lajos: Az új általános iskolai 4. osztályos orosz tankönyv „fonetikai minimuma” kérdésehez (Gondolatok az orosz fonetika elemek ált. iskolai szintű tanításáról, pp. 2/a–25.). A szerző az általános iskolai orosz fonetika és helyesírás kérdéseinek elismert szakembere, a fenti tudományágban több főiskolai jegyzet szerzője, így a problémakör széles ismeretében tud hozzászólni az új általános iskolai 4. osztályos orosz tankönyv kapcsán a tankönyv és a tanterv fonetikai kérdéseire, megközelítéséhez, a fonetikaoktatás módszertani kérdéseire. Talán épp az utóbbihoz szól hozzá a leg részletesebben szem előtt tartva a „fonetikai minimum” létének, létezésének jogosságának vagy megkérdőjelezésének a kérdését. Nyugodtan állíthatjuk, hogy nem véletlenül került az első helyre ez a tanulmány: a kiejtés maga, de a kiejtés tanítása is annyira sarkalatos kérdés a nyelvoktatásban, hogy feltétlenül az első helyre kellett kerülnie. Különösen meghatározó és döntő ez a nyelvvel először ismerkedő kiskolások számára: a tananyag szóbeli bevezetőt ír elő, a tanulók először a nyelv hangzós oldalával találkoznak. Nagy a szaktanár felelőssége: a rosszul kiejtett szót, a rosszul vagy helytelenül intonált mondatot csak több év után lehet kijavítani. Követelmény tehát a pontos, a megközelítően legoroszosabb kiejtés, a példás, variációktól mentes tanári kiejtés. A „fonetikai minimum” pedig magában kell, hogy foglalja azt a hangzós anyagot, amit feltétlenül el lehet és el kell érni az adott osztályban. Az első helyre vettük a „lehetet”, amire Hajzer Lajos is céloz hivatkozva épp a pszicholingvisztikai tényekre: az elsajátítási folyamatban vannak nem tőlünk (a tanártól) függő tények is, erre többek között R. Jakobson mutat rá „A gyermeknyelv hangtörvényei és a fonológia” c. írásában (lásd Hang-Jel-Vers, Gondolat, 1969), de ugyanezer cíző D. Polivanov is a „Nyelv hangjai szubjektív felfogásának

jellegeről” szóló írásában (oroszul Je. D. Polivanov általános nyelvészeti cikkeinek a gyűjteményében, Moszkva, 1968), de ezt figyelhetjük meg az anyanyelvi nyelvelsajátítási folyamatban is: a gyermekek nem egyformán és azonosan fogják fel a hangokat, s ha fel is fogták azokat, egyből nem tudják helyesen artikulálni is azokat. A hangtani tények elsajátításánál nagy pontosságra és nagy türelemre van szükség. A lényeg az, hogy a tanuló mindig jól, pontosan és azonosan hallja az idegen nyelvű beszédet, s majd kialakul a fonéma-hallása és artikulációs képessége. Azoknál pedig, akiknél ez nagyon lassan vagy késleltetve alakul ki, az orosztanárnak szükséges az anyanyelv tanárával, sőt még a fülorvossal való konzultálás is! A tanulmány gazdag példaanyaga és elméleti megokolásai segítenek a szaktanár jó felkészülésében.

H. Tóth Erika: Részletes tanmenet orosz nyelvből az általános iskola 4. osztálya számára (pp. 26–43.). A tanulmány segítséget kíván nyújtani a 4. osztályban orosz nyelvet tanítóknak a felkészülésben. Mint ismeretes, a 4. osztályban az orosz nyelvet tanító személye igen tarka képet mutat: a diplomával rendelkező általános iskolai tanárok és orosz szakkollegiumot végzett tanítók mellett nyári tanfolyamokon részt vett kartársak és bizonyos számban képesítés nélküliek is kapcsolódtak be az első évben a 4. osztályos orosz tanításba. Különösen az utóbbiaknak a módszertani felkészültsége lehet hiányos, hisz több évvel ezelőtt megszerzett ismeretekre támaszkodnak csupán, s nekik az órák való szakzerű felkészülés is gondot okoz. Az elméleti bevezető után következő gyakorlati tanácsokkal, mint óravázlatokkal főleg ezeknek kíván segítséget nyújtani a tanulmány szerzője. A kötetben található 6 tanmenet a 4. osztályos tanítás legnehezebb részéhez, a „Szóbeli bevezető szakasz”-hoz ad mintákat, tanácsokat, irodalmat, kiegészítő szövegeket.

Jászay László: A hármas szemléletkorrelációk elsődleges és másodlagos imperfektum-változatainak grammatikai és lexikai összefüggései a mai orosz nyelvben (pp. 44–61.). A szerző abból az elterjedt oktatási gyakorlatból indul ki, hogy az orosz igék folyamatos és befejezett igepárokra alkotnak, erre a nézetre épülnek a gyakorló könyvek, maga az egész oktatás. A tapasztalat azt mutatja, hogy ez nem mindig van így, hanem számos esetben „az igekötés befejezett ige két imperfektívummal korrelál, – az alapigével és az újra folyamatosított igekötés igével hármas szemléletű korrelációt és nem igepárt alkot”. A szerző részletesen elemzi a hazai szakirodalomban még nem eléggé feltárt igei részterületet.

Lendvai Endre: Az orosz személynév jelentése és szemantizációja (pp. 62–80.). A tanulmány írója megvilágítja azokat a területe-

ket, amelyek kevésbé ismertek mind a tanár, mind a tanuló előtt a háromelemű orosz személynév jelentéskomponenseiben, ill. szemantizációjában. Mindez nagyon fontos manapság, hisz a 4. osztályban bevezetett új tanterv az üdvözlésekben, köszönésekben, bemutatkozásokor az oroszos használatot írja elő (személynév + apai név). A szerző határozottan szembeszáll a nevek lefordításával, hasznos tanácsai az orosz nevek használatában éppen az órák orosz nyelvűségét, az orosz nyelvi atmoszféra teremtését, a nyelvi országszerűséget segítik, ill. alapozzák meg. Néha tényleg szükséges lehet az orosz nevek jelentésének a feltárása (pl. a „beszélő” nevek esetében), élénkítheti az órát, és egyéb történeti, társadalmi ismeretek közölhet, betekintést nyújthat az orosz nyelven beszélők gondolatvilágába is, segítheti az orosz nyelven történő gondolkodást is.

Marta Sándor: A mozgást-helyváltoztatást jelentő igékkel történő távolsági viszonyok kifejezése (orosz nyelven, pp. 81–95.). A szerző előző tanulmányában is a mozgáshelyváltoztatást jelentő igékkel foglalkozott (azok szemantikai különlegességei), s jelen tanulmányban ismét a magyar anyanyelvűeknek ehhez a nehéz problémakörhöz tér vissza. A különböző helyzetváltoztatások – az egyik helyről a másikra való mozgás –, eltávolodás vagy közeledés, áthaladás vagy csak a hely érintése stb. mind viszonylag könnyen felismerhetők és nyelviileg kifejezhetők, a nagyobb nehézség akkor keletkezik a felfogásban (és a nyelvi kifejezésben), ha a „mozgás” más helyzetváltoztatásokba is átcsap: pl. növekedés, megjelenés, fejlődés stb. A szerző felhívja a figyelmet a frazeologizmusokban megmutatózó ún. „deszemantizáció”-ra is (pl. szolgycot sz uma, idtyi v nogu stb.).

Medve Zoltán: A birtokos eset használatának kérdéséhez (orosz nyelven, pp. 96–125.). A nagy terjedelmű tanulmányban – véleményünk szerint – keveredik a birtokos eset használatának funkcionális és mondattani kérdése a birtokos eset képzésének morfológiai problematikájával, sőt mindebbe belejátszanak az eset-használat stilisztikai kérdései is. A szerzőt a „helyes és a helytelen” használat kérdései izgatják, s ezekre próbál választ adni, ill. a szaktanárnak segítséget adni az eligazodásban. Nagyon sok, a kézikönyvekből hiányzó rész-területre mutat rá a szerző, s feltétlenül hasznosak az új tendenciák bemutatására vonatkozó elméleti utalások és gyakorlati példák. Sajnos tény, hogy a nyelvtankönyvek sokszor a már kihaltóan lévő tényeket súlykolják (pl. az -u-ra végződő birtokos eset túlzása hímnemben). A tanulmány címe általában utal a birtokos eset használatának a kérdésére, a cikkből tényleg úgy tűnik ki, hogy ezt a szerző elsődlegesen mondattani kérdésként fogja fel, épp ezért szükségtelennek érezzük a többes szám birtokos eset *végződésének* (kiemelés tő-

lem) fejezetként történő beiktatását. Vitathatatlan tény, hogy ez is problematikus, de a teljesség igénye nélkül megemlíthjük, hogy a hímnem -ov, -jev és nulla morféma végződés előfordulása (mint morfológiai kérdés) csak akkor lenne teljes, ha megemlítésre került volna, hogy a nulla morféma mellett -ov, -jev a **semleges neműeknél is előfordul** (pl. oblakov, pleszkov, gyerejev, zvenjev, sőt gyrevcev, okoncev stb is). A hasznos tanulmány értékesebb lett volna a mondattani-stilisztikai és a morfológiai bemutatás alaposabb szétválasztásával (pl. két tanulmányban).

Misky György: Az abbreviaturák tanításának néhány kérdése (orosz nyelven, pp. 126–140.). Az abbreviaturák – mozaikszavak, rövidítések, betűszavak – a mai orosz nyelv szókészletének aktív részét képezik, sőt egy időben igen divatosak voltak, túlságosan is terjedtek, szinte ijesztő „szókigyókat” is képeztek (pl. szelchoztranszas). A szerző elsősorban az iskolai szókinsben is szereplő betűszavakkal foglalkozik. Ezeknek a helyes kiejtése is néha gondot okoz, nem beszélve morfológiai és mondattani problematikájukról (milyen neműek, mikor kell ragozni őket, hogyan egyeztetjük őket stb.). Mind ezekre a kérdésekre ad helyes választ a szerző, sőt ideje jut a gyakoroltatásra is, s a tanulmány végén rövid szótárt közöl (ide azonban bevettém volna a VDNH-t, vagy a TESZ, TEC mellé a TASZSZ-t is).

Rumpler Nyina: Lenin az irodalom és a művészet pártosságáról (orosz nyelven, pp. 141–166.). A szerző bő teret szentel V. I. Lenin irodalommal foglalkozó cikkeinek és tanulmányainak bemutatására, hogyan fejlesztette tovább V. I. Lenin a marxizmus klasszikusainak az irodalmi kérdésekről vallott nézeteit. Az eszmiség legmagasabb megjelenési formájának tekintve a pártosságot, a szerző bemutatja Lenin harcát és következetes véleménynyilvánításait ebben a kérdésben, s végül rámutat napjaink ideológia aktualitására. A tanulmányhoz ellenőrző kérdések és bőséges irodalom csatlakozik.

Tóth László: A tagadás hatása az ige szemléletre néhány főnévi igenes kapcsolatban (orosz nyelven, pp. 170–193.). A tagadásnak az igeszemlélettel való összefüggésére, mint a szerző megjegyzi bevezetőjében, már többen rámutattak, mégis a tanulmány ennek a kérdésnek új oldalait mutatja be. Mindez nagyon hasznos, mert a középiskolai orosznyelv-oktatásnak általában elhanyagolt területére, a mondattanra irányítja a figyelmet, ugyanakkor szelíti az igeszemlélettel kapcsolatos ismereteket. A szerző bátran szembeszáll más véleményekkel (pl. Pete I.), s állításait példákkal is igazolja. Az orosz „nem lehet, nem szabad, tilos” ± főnévi igenév szerkezetben egyaránt használható mindkét igepár, a tiltásnál gyakoribb a folyamatos ige. A szerző általános meggyőződése – másokkal szemben –, hogy az

ígszemléletre a használatban nem a tagadás gyakorol hatást, hanem az egész kontextus, ill. maguknak az ígéknek a szemantikája. Az egész kérdéskör a magyar anyanyelvűek számára sok nehézséget rejt magában, a szerző sok nyelvi finomságra hívja fel figyelmünket.

Végezetül a recenszens egy érdekességre tér ki csupán épp a kötet egyik tanulmányára is hivatkozva: az orosz nyelven írt tanulmányoknál vajon miért használják a szerzők nevüket magyaros szórendben (pl. *Мартин Шандор*, sőt *Тоот Ласло*). Ugyancsak megjegyezzük, hogy a tartalomjegyzékben hiányzik a lapszámozás, ami nehezíti a visszakeresést. Mindezek az apróságok nem vonnak le a kötet szakmai értékéből és hasznosságából, publicitásából és színvonalából, amelyre a zömében fiatal szerzői gárda méltán számot tarthat.

Pécs, 1983. 195. 1.

Dr. Horgosi Ödön

L. L. Szikoruk:

MIÉRT SZÁLL A LÉGGÖMB

– Játék a fizikával –

Hiányt pótló kiadványt jelentett meg a Minerva Kiadó azzal, hogy közreadta e viszonylag kis terjedelmű könyvecskét. Az általános iskola alsó tagozatában igen sok nehézséggel küzdenek a tanítók, amikor a természeti környezetben való tájékozódás tanítása során többek között a fizikai kölcsönhatások megismertetésén, a kölcsönhatások időbeliségének, állapotosága és változása dialektikájának, a helyzet és mozgás viszonylagosságának bemutatásán, megértetésén fáradoznak.

Szikoruk könyve – mint alcíme is jelzi – e területen járul hozzá a tanulók könnyebb, közvetlen élményeken alapuló, aktív ismeretszerzéséhez. Első részében a hang keletkezését, felerősítését, továbbítását játékos kísérletekben ismerteti meg a szerző. Segítségét ad egyszerű vonóhangszer és xilofon készítéséhez, de érinti a hangrögzítést, a visszhang keletkezésének magyarázatát, s megtudhatjuk, miért hosszú a nyuszi füle. A fény terjedésének módját, a tükrök-trükkök egész sorát, a periszkóp működését és készítését, a napsugárzás sokoldalú hasznosítását, a fényképezőgép elvi működésének bemutatását is megtaláljuk a második részben.

Miért meleg a bunda? Hogyan készítsünk hőmérőt? Tudunk-e tüzet gyújtani gyufa nélkül? Hogyan reagálnak az anyagok hőhatásra? Mindezekre a kérdésekre sok választ, tényanyagot találunk A hő c. fejezetben. A folyadékok, gázok részben megtudhatjuk, miért fúj a szél, miért száll a léggömb és a hőlégballon, s miért esik egyszer eső, máskor hó.

Érdekes a könyv térről és mozgásról szóló fejezete. A filmgyárba viszi el képzeletben a tanulókat, ahol megismerkednek a törpék és óriások „készítésével”, s egyszerű kísérleti eszközökkel modellálhatják, hogyan lesz a sok kis

állóképből mozgás a mozgófilm-vetítéskor. Itt ismerkedhet meg a tanuló a mozgás és mozgatlanság viszonylagosságával. Játékos kísérletek segítségével a tehetetlenség és a reaktív mozgás körében is tájékozódhatunk, bemutatva a bűvészek trükkjeiből néhányat éppúgy, mint több hagyományos és lökhajtásos játékot, illetve komoly technikai vívmányt.

Korunkban nem kerülhető el az elektromosság és mágnesség tárgyalása. A néhány oldalas zárófejezet az „egy kis elektromosság előállításától” egészen az elektromágnesis szemléleten, játékosan és nem utolsósorban biztonságosan elvégezhető kísérletekkel segíti tanulóink ismereteinek gazdagítását.

A könyvben érintett fizikai jelenségek értelmezését és megértését nagyon jól segíti a szerző azon törekvése, hogy mindvégig épít a tanulók aktív szellemi és manuális közreműködésére, s ez utóbbiak miatt a technika tantárgy oktatásának is hasznos eszköze lehet.

A gazdagon illusztrált könyv nagy értéke, hogy olvasmányos, könnyed és érthető, ami a fordító érdeme is. Az ismeretek tudatosítását segíti, hogy közben problémákat vet fel, gondolkodásra és kísérletezésre serkent.

Kiknek ajánlom a könyvet? Sokaknak. Az elmondottakból kitűnik, hogy tanulóink önállóan is forgathatják.

Fontosabbnak és célszerűbbnek látom azonban, ha alsó tagozatos kollégáim figyelmébe ajánlom elsősorban tanórai és szakköri foglalkozásokra. Mindemellett igen jól hasznosíthatják a tanítóképző főiskolák természetismeret-környezetismeret, valamint technika tárgyainak oktatásában, a tanítójelöltek felkészítésében.

Minerva, Bp., 1983.

Gedon László

DURÓ LAJOS:

AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ PEDAGÓGIAI- PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

(Acta Universitatis Szegediensis de Attila József
Nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica.
24. Szeged, 1982. 270. p.)

Azzal a bizakodó megjegyzéssel kell kezdenünk Duró Lajos tanulmányának ismertetését, hogy a szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének kiadásában megjelenő akták sorában a 24. kötetként kiadásra került munka várhatóan olvasható lesz könyv formájában is. Az a 300 példány ugyanis, amely a sorozatban megjelent, lényegében „belső” használatra sem elegendő, gondolok itt a jelenlegi egyetemi-főiskolai hallgatókra – csupán Szegeden! – akiknek elsősorban lenne illendő megismerni s az életbe magukkal vinni ezt a fontos munkát. Bár a szerző nem célzó tanulmányának ilyen formájú megjelenésére, csak ar-

ra, hogy a benne tárgyalt téma további kutatását tervezzi, mégis jó lenne, ha a közelfővben könyvkiadásunk foglalkozna e munka megjelentetésével. Ezt természetesen a tanulmány tartalmi értékei és szükségessége sürgeti, s kár lenne, ha a pedagógusok szélesebb rétegeihez nem a megfelelő időben jutna el a szerző kutatásának eredménye, következtetéseinek a gyakorlati pedagógiai tevékenységben történő felhasználása. Remélhető tehát, hogy a szerző által felvázolt további kutatási eredmények összegezésével együtt mód nyílik a könyv tanulmányozására is.

Ha végigtekintjük a felszabadulás óta a neveléstudomány fejlődését és azokat a gyakorlati célkitűzéseket, amelyeket az egyes iskolatípusok elé tűztek, megállapíthatjuk, – éppen a történeti áttekintés alapján – hogy a problémák elég differenciálatlanul fogalmazódtak meg. Elsősorban a nevelés fő feladataival, azok rendszerével foglalkoztunk, s próbáltuk megteremtetni ezek összhangját mind az elméletben, mind pedig a gyakorlatban. Az elmúlt évtizedben történt e területen döntő változás, amikor a nevelés fő feladatai belüli lényeges differenciálódási folyamat játszódott le, s így mód nyílt az egyes nevelési feladatok, célkitűzések részleteinek kidolgozására is. E feladat elvégzéséhez azonban feltétlenül szükséges volt a neveléstudománnyal szoros kapcsolatban levő más tudományok kutatási irányát és eredményét figyelembe venni. Itt elsősorban a nevelés-filozófiára szeretnék utalni, mivel a most elemzett tanulmány is a tudományos kutatással van kapcsolatban. Úgy gondolom, hogy éppen e tanulmány is bizonyíthatja azt, hogy a nevelési kérdések nem kellő filozófiai megalapozása s így túlzottan prakticista megközelítése milyen nehéz feladat elé állítja elsősorban a gyakorló pedagógusokat. Azért éppen őket, mivel ők találják magukat szemben a gyakorlatban jelentkező problémákkal, s amelyeket megfelelő filozófiai felkészültség nélkül sem megérteni nem tudnak, sem pedig a megoldásukhoz vezető helyes utat és módot nem tudják megtalálni.

Az elmúlt évek során volt módunk felfigyelni az értékelméleti kérdések jelentkezésére több tudomány területén is. Amikor a filozófia e fontos problémája elértébe került – elsősorban nyilván magában a filozófiában – több tudomány is érdeklődéssel vette vizsgáldása tárgyává, főleg abból a szempontból, hogy mit vehet át saját körébe, hogyan hasznosíthatja az eddigi eredményeket. Természetesen a neveléstudomány is kapcsolódott ehhez a tendenciához, annál is inkább, mivel a magyar neveléstudomány történetében – a felszabadulás előtt is – már voltak az értékelmélettel összekapcsolódó időszakok. Így egyrészt szükséges ezeknek a korszakoknak kritikai értékelése, másrészt azt vizsgálni, hogy a jelenlegi értékelméleti tételek és elvek hogyan használhatók fel a mindennapi nevelés és oktatás gyakorlatában.

Duró Lajos – mint tanulmányának címe is mutatja – ezt a fontos kérdést választotta vizsgáldása témájául. Előjáróban megállapíthatjuk, hogy pedagógiai szakirodalmunk még elég szegényes ezen a területen is, s így a jelen tanulmány nyugodtan mondható hézagpótlónak. A szerző a témaválasztást azzal magyarázza, hogy az eddigi kutatások nem nagyon tértek ki a 14–18 éves középiskolai tanulók értékorientációjának vizsgálatára. Ebből is kiderül, hogy a szerző a témát a középiskolásokra vonatkoztatja. Tévednénk azonban, ha e témaválasztással elutasítanánk a vizsgálati eredmények és módszerek általánosítható értékeit. Azt hiszem, hogy nem kell különösebben hangsúlyozni azt, hogy a középiskolai tanulók értékorientációinak tanulmányozása milyen haszonnal jár pl. az általános iskolai tanárok számára, akik éppen ennek ismeretében tudják biztonságban alakítani tanulóik értékrendszerét, vagy pedig a felsőoktatásban dolgozó tanárok számára, akik a középiskolai tanulók értékrendszerének továbbfejlesztését, megerősítését végzik.

Tekintsük át a könyv szerkezeti felépítését.

A szerző mindenekelőtt a téma indoklását adja, majd ismerteti a vizsgálat feladatait és módszereit. E bevezetés után tér rá „Az értékorientáció vizsgálata mint pszichológiai probléma” című fejezet tárgyalására. (Talán e jelentős fejezetet lehetett volna címeikkel jobban tagolni.) A következő fejezet „Az értékorientáció strukturális és dinamikai jellemzői” címet viseli, s ennek keretében foglalkozik a szerző az elővizsgálat tapasztalataival, az értékorientáció irányai a mondválasztásban, valamint az értékorientáció jellemzőivel a mondválasztás több szempontú elemzésének tükrében. „A tevékenység preferencia értékjelző irányai” című fejezet keretén belül elemzi a szerző a tevékenységet mint az értékelés tárgyát, az értékjelző irányokat és tendenciákat. A tanulmány V. fejezete „A csoportfejlődés értékorientációs tényezői”-nek kérdéseivel foglalkozik. A szerző e fejezetben így először is tisztázza az elméleti megfontolásokat és kutatási feladatokat, majd elemzi a csoportfejlődés nevelésszociológiai feltételeit, valamint az önértékelést és a társas orientációt. E fejezetben belüli kutatási probléma az osztályszerkezet és a személyközi viszonyok alakulása, s végül a fejezetet a szerző a tanulócsoport közösséggé fejlődésének értékorientációs tényezőinek szerepével a felső tagozatban témakörével zárja be. A tanulmányt a szerző vizsgálatának összegezésével teszi teljessé. A mellékletekben közreadja a vizsgálatánál használt kérdőíveket, adatlapokat. Széles körű hazai és külföldi szakirodalmi jegyzéket van módunk áttekinteni a tanulmány végén. (Nem a tanulmányhoz kapcsolódóan, de e kötet végén találhatjuk az acta-k sorozatában eddig megjelent 25 tanulmány címét is.) Duró tanulmányának egyes fejezeit nagyon gazdag illusztrációk, ábrák teszik szemléletessé.

Duró tanulmányának egyik nagy értéke s ez indokolná a szélesebb körű megismertetést – az általa vizsgált kérdés történeti áttekintése és az e témában megjelent kutatási irányok és eredmények értékelése, szintetizálása. Ez már önmagában olyan tudományos eredmény, amely nélkül további kutatás nem képzelhető el. Ezt az összegezést csak az tudja elvégezni, aki tudományos precizitással vizsgálja az egyes részletkérdéseket, hogy így meg tudja látni és látatni a fejlődés főbb tendenciáit, segítve ezzel egyrészt a bonyolult s nem könnyű kérdésben az eligazodást, másrészt pedig ennek ismeretében a további kutatási lehetőségeket és feladatokat.

A szerző a tanulmány címében jelzett probléma vizsgálatát három okkal indokolja: 1. Nem eléggé tisztázott az értékorientáció pszichológiai vizsgálata azokhoz a tudományokhoz képest (filozófia, etika, szociológia), amelyek az értékkel kapcsolatos kérdéseket más oldalról közelítik meg. Ennek a lemaradásnak következménye az, hogy a pszichológiában az értékorientációval kapcsolatos fogalmak meglehetősen ellentmondásosak. 2. Ennek a lemaradásnak következménye az is, hogy a pszichológiában az értékorientációval összefüggő kutatások még csak nagyon kevés témakörben jelentkeztek. 3. S talán a legfontosabb indok az, hogy a 14–18 éves korosztály értékorientációs vizsgálatával nem nagyon törődtek, pedig – amint a szerző helyesen állapítja meg – „ebben az életkori szakaszban fokozódik a személyiség értékek iránti fogékonysága, az értékek „értékelésére” való törekvés, s ezzel együtt felgyorsul az egyén értékorientációs pozíciója, megszilárdulásának folyamata.”

Láthatjuk az indokok felsorolásából, hogy a szerzőt az elméleti megfontolások mellett nagyon is gyakorlati motívumok vezérlik témája kidolgozásában és kutatásában. Ez a gyakorlati megközelítés adja munkájának legfőbb értékét s egyúttal használhatóságát is.

Külön szeretném kiemelni a tanulmány jelentőségét abból a szempontból is, ahogyan a szerző az egyes értékelmélettől foglalkozó tudományok idevonatkozó eredményeit integrálja. Valóban példamutató egyrészt az a széles körű kitérítés a különböző tudományok eredményeibe, másrészt az a módszer, ahogyan ezeket az eredményeket egy közös probléma köré integrálni tudja.

A szerző 1851 gimnáziumi és szakközépiskolai tanulót vont be vizsgálataiba. Magát a vizsgálat menetét és metodikáját nézetem szerint nem szükséges jelen keretek között ismertetni. Sokkal fontosabbnak tartom magának a kutatási eredménynek rövid ismertetését, mivel felhasználásra és további kutatásra czék a megállapítások ösztönözhetnek.

A szerző tanulmányának III. fejezetében („Az értékorientáció strukturális és dinamikai jellem-

zői”) vizsgált problémakörben a következő általánosításokhoz jut:

1. A középiskolai tanulók értékorientációinak irányai az alapvető szocialista értékek körül sűrűsödnek és differenciálódnak. A legjelentősebbek a barátság, a család, a munka, a tanulás, a közösség érték kategóriái, s így ezek is gyakorolják rájuk a legnagyobb vonzerőt. A gyengébb vonzerőjű érték kategóriák (becsület, életértékek, szerelem, önértékelés) érzelmi és érzelmi ellentmondást váltanak ki, ami az elutasítás és az elfogadás kettősségében is megnyilvánul.

2. Az értékorientáció tendenciája a középiskolai tanulók évfolyamainál meglehetősen ellentmondásos, s így változnak a vezető értékek helyezései is. A szerző nagyon lényeges összefüggésre mutat rá ezzel kapcsolatban: „Az orientáció irányváltozásai nem követik lineárisan az egymás után következő (felmenő rendszerű) évfolyamok nevelés és oktatás által meghatározott s feltételezett fejlődési vonalát.” Erre a megállapításra az általános iskolai nevelőmunkában is érdemes lenne figyelni.

3. A középiskolai I. és II. osztályos tanulóknál az értékorientáció kiegyensúlyozottnak mondható, míg a III. osztálytól kezdődik meg az erőteljes irányváltozás, sőt erőteljesen jelentkezik a negatív értékazonosulás tendenciája.

4. Az értékorientáció szempontjából tartalmilag nagyon differenciált fejlődési vonal figyelhető meg a tanulóknál. Így külön kell szemlélteni az értékorientációt az értéktípusok, a szemléletmód, a gyakorlati érték, az érzelmi tónus, a szociabilitás, az aktivitás szintje tekintetében.

5. Lényeges a szerző azon megállapítása, hogy a középiskolai tanulók értékorientációja a szocialista értékekre összpontosul, bár ez a fejlődési vonal nem mindig egyenletes. Ezeket a törekéseket lehetne a szerző szerint a nevelőmunka következetességével kiküszöbölni.

A tanulmány következő nagy fejezetében („A tevékenység preferencia értékjelző irányai”) ugyancsak lényeges következtetésekre jut el Duró Lajos. E fejezet tudományos értékét az adja, hogy a szerző a közösségi fejlődés vonalát a tevékenység és ezen belül az értékorientáció összefüggésében vizsgálja. A pedagógiában eddig elfogadott közösségi fejlődési vonal ilyen megközelítése rendkívüli jelentőségű. A szerzőnek így módjában van megállapítani egy gyakorlatilag sokkal jobban használható közösségfejlesztő pedagógiai tevékenységet. Ez a megközelítés egy sokkal differenciáltabb nevelési metodikát is igényel. A szerző végső konklúziója az, hogy a csoportfejlődés első szakaszára a primér szociális orientáció jellemző, amelyben a közvetlen érintkezésen alapuló dologi kontaktusok dominálnak. A következő szakaszban a személyközi viszo-

nyokat egyre inkább a közösségi vonzati értékeorientációk osztályozzák. Míg a fejlődés harmadik szakaszában a domináló szerephez jut a közösségi értékeorientáció, és ennek szabályozó funkciója érvényesül az egyéni és csoportérdek összehangolásában, a tevékenység tartalmi gazdagodásában. Ezért állapíthatja meg a szerző: „A csoport közösségi fejlődésének folyamata, a csoporttevékenység tartalmi gazdagodása és hatékonyságának növelése szervesen összefügg az értékeorientációk fejlesztésével.”

Azt hiszem, a tanulmány elemzése egyértelműen győző meg bennünket arról, hogy az értékeorientáció pszichológiai vizsgálata lehetőséget ad arra, hogy a nevelési feladatainkat és céljainkat tartalmilag lényegesen differenciáltabban kell megfogalmaznunk, s ugyanakkor állandóan nyomon kell követnünk társadalmi életünk, illetőleg a tanulók fejlődésének tendenciáját.

Dr. Bereczki Sándor

J. D. Apreszjan-Páll Erna:

OROSZ IGE – MAGYAR IGE

(Vonzatok és kapcsolódások) 1-2.

1. Ismét egy kiemelkedő, fontos és hasznos munkával gazdagodott a magyarországi orosz-sziszitika. A tervek, melyeket Páll Erna a várnai MAPRJAL-kongresszuson (1973) vázolt fel, megvalósultak. A szerzők felállása pedig biztos záloga volt az eredménynek. Munkájuk – tudomásom szerint – a orosz-sziszitikában egyedülállóan mondható.

2. A szerzők a szótárt azoknak szánták, akik produktív nyelvtudásra törekcsenek, akik el akarják sajátítani „a mondatalkotás, a szóhasználat finomabb árnyalatait, akik ki akarják alakítani autonóm idegen nyelvi beszéd-, ill. íráskészségüket”, akik számára nem az idegen nyelvi ismeretek terjedelme, hanem az ismeretek elsajátításának a mélysége fontos.

3. A szerzők az orosz szócikkek anyagába beveszik az ige vonzatának és kapcsolódásainak a leírását. A vonzatot és a kapcsolódást (сочетаемость) nem választják el egymástól, mert a nem orosz anyanyelvű tanulóknak szüksége van a kapcsolódásra vonatkozó utalásokra is, amelyekből megtudhatja, hogy az ige milyen környezet- és szituációfeloldó képességekkel rendelkezik.

4. A nyelvtanítás szempontjából nagyon fontos szerepet töltenek be a grammatikai transzformációk. Nyelvtanáraink mindennapi felkészülő munkájuk során nagy haszonnal forgathatják a szótárt: a benne szereplő transzformációkat felhasználhatják a tananyag variálására, a nyelvtani készségek fejlesztésére. Ha néhány évvel korábban készül el, az új tantervű

tankönyvek íróinak is lényegesen megkönnyítette volna a dolgát: a transzformációk mintául szolgálhattak volna sok készségfejlesztő nyelvtani gyakorlat elkészítésében.

A szótár szerzői elvi okokból (hogy szótárban csak „a címszavakként szereplő igék szintaktikai jellemzőit mutassák be”) kihagyták az orosz társszerző eredeti anyagában közölt szinonim lexikai transzformációkat, az olyan átalakításokat, amelyekben a „kiinduló mondatban szereplő ige más igével vagy más szófajú szóval helyettesítődik”, pl. „Завод помогал институту ↔ Завод оказывал помощь институту; Моя сестра любит загородные прогулки ↔ Моя сестра любительница загородных прогулок” stb. Ezzel egyet lehet érteni azzal a kiegészítéssel, hogy meg kellene találni a módját annak, hogy ezek a szinonim lexikai transzformációk is elkészüljenek, és segédanyag formájában közreadhatók legyenek. Az idegen nyelvi oktatás a szinonim lexikai transzformációkat jobban és hatásosabban hasznosíthatná, mint a grammatikaiakat, amelyek elsősorban a felsőoktatásban játszhatnak fontos szerepet.

5. Mivel az orosz példamondatok – úgymond – „elszigetelten, nagyobb szövegszűfűggség nélkül” szerepelnek, a magyar szerző csupán „potenciális megfeleltetésre” törekedett. Hogy a birtokos személyrag által megjelölt személyt meg tudja nevezni, a félreértést elkerülőldő – nagyon helyesen – kompenzációhoz folyamodik, egy főnevet iktat be a mondatba: „Сергей объяснял очередную ссору с раздражительностью” ↔ (Szergej az újabb veszekedést (az asszony) ingerlékenységével magyarázza”). Páll Erna az orosz mondatok magyaros fordításánál élt azzal a kitűnő lehetőséggel is, amelyet a magyar nyelvi rendszer kínált fel számára: fordítói munkáját annak a tudatában végezte, hogy a mondat aktuális tagolása során a magyar szövegben nagyobb szerepet kap a szórend, mint az oroszban, ahol a szórenddel szemben viszont az intonációknak van nagyobb jelentősége, amely az írott nyelvben, ill. egy szótárban nyilvánvalóan nem érzékelhető.

6. A szerzők Tesnière valencia-elméletéből indultnak ki: „a vonzatfogalom kulcsának a lexéma szemantikai valenciáját (jelentéstanai értékét)” tekintik. Az ige denotátumának a szituációt, a valóság „egy darabkáját”, „szeletét” tartják, amely a cselekvéssből és a szituáció résztvevőiből, az aktánsokból tevődik össze: „A szituáció résztvevőin, aktánsain azok a tárgyak értendők, amelyek a szituáció létrejöttéhez szükségesek, s a szituáció központjának (a cselekvésnek) vannak alárendelve” (71. old.). A szerzők sajnos szembekerülnek a fent idézett meghatározásukkal, mert az aktáns fogalmát – G. Helbighez hasonlóan (Deutsch als Fremdsprache, 1965/1) – tágabban értelmezik, mint ahogy ez a fentiekből kikövetkeztethető lenne. A szemantikai valenciát a szemantikai

aktáns fogalmával azonosítják. Ahol az orosz szövegben Apreszjan a „szemantikai valencia” műszót alkalmazza, ott Páll Erna rendszerint a „szemantikai aktáns” használja, mint pl. a 43. oldalon: *одна и также форма может выражать весьма различные семантические валентности* = „egyugyanazon nyelvtani alak (vonzatalak) a legkülönbözőbb szemantikai aktánsok nyelvi kifejezője lehet” (73. old.) stb. A szerzők felfogása szerint a szemantikai aktáns kifejeződhet akár idő- akár mód- vagy egyéb határozóval is, mint például: *”Вы неприлично себя ведёте”; Дети отлично вышли на фотографии”; ”Я прождал его очень долго (целый час)”* stb. Tesnière az aktánsokon azokat a személyeket („pszichikai objektumokat”) vagy tárgyakat érti, akik vagy amelyek részt vesznek a cselekvésben; ezek elvileg mindig főnevek, és közvetlenül az igének vannak alárendelve („les actants sont les personnes au choses qui participent... au procès”; les actants sont en principe toujours des substantifs”. In: *Éléments de syntaxe structurale*. 1965. 105–106). Tesnière definíciója a valóságot képezi le, nincs ellentmondásban Wittgensteinnek azzal a tételével, hogy „a tárgyak alkotják a világ szubsztanciáját” (L. Wittgenstein. Logikai-filozófiai értekezés. 1963. 115.).

Kétségtelen, hogy Tesnière a valenciát betöltő aktánsokat („cselekvéshordozókat”) mérve elválasztja a „circonstants”-októl („körülmenyhatározóktól”), amelyek – úgymond – valencián kívül állnak. (A „cselekvéshordozó” és a „körülmenyhatározó” Károly Sándor műszavai. – *ÁNyT/1*, 1963). A későbbiek során bebizonyosodott, hogy a körülmenyhatározók némelyike igenis szorosan kötődik az igéhez, használata nélkül a mondat agrammatikussá válna. Nem vita tárgya már, hogy egy határozó is lehet az ige valenciális bővítménye, akcionális értékmutatója, de ettől – véleményem szerint – még nem veszti el körülmenyhatározói („circonstants”-i) jellegét. Vagyis attól, hogy egy körülmenyhatározó az ige vonzáskörébe kerül, még nem válik aktánssá, az ige szubsztanciális partnerévé.

Az ige jelöletének (denotátumának) R. M. Gajszina is a situációt tartja, amelynek – úgymond – aszubsztanciális és szubsztanciális elemei vannak. Aszubsztanciális (nem szubsztanciális) elemei: a folyamat, történés, esemény (vagyis a cselekvés és az idő); szubsztanciális elemei pedig a cselekvésben résztvevő személyek és tárgyak, a cselekvés tényleges aktánsai. (Lásd: P. M. Гайзина. К вопросу специфические значения глагола. *ИАН СССР* 1981/1, стр. 60). Egy ige szemantikai struktúráját tehát azok az értékhelyek alkotják, melyeket a kötelező és fakultatív aktánsok és a szorosan kötődő valenciális „körülmenyhatározók” töltik be. Az ige szemantikai struktúrájába viszont nem tartoznak a lazán kötődő valen-

cián kívüli körülményhatározók, amelyek – valóban – „többnyire valamely más situációt jelenítenek meg elliptikusan”.

struktúráját tehát azok az értékhelyek alkotják, melyeket a kötelező és fakultatív aktánsok és a szorosan kötődő valenciális „körülmenyhatározók” töltik be. Az ige szemantikai struktúrájába viszont nem tartoznak a lazán kötődő valencián kívüli körülményhatározók, amelyek – valóban – „többnyire valamely más situációt jelenítenek meg elliptikusan”.

A. E. Kibrik és W. Flämig a jelentéstartalmakat kifejező nyelvi tényeket a valóság tényeihez igazítják, amikor az ige valenciális bővítményeinek a megállapításánál különbséget tesznek az igei jelentés szubsztanciális elemei, az aktánsok és a szorosan kötődő valenciális körülményhatározók között. Az utóbbiakat – érthető módon – nem minősítik aktánsoknak, amint ezt G. Helbig vagy az igeszótár szerzői teszik. (Vö.: A. E. Кибрик. Предикатно-аргументные отношения в семантически эргативных языках. – *ИАН СССР*, 1980/4, с. 325–6; Grundzüge einer deutschen Grammatik, 1980. 506., 541.)

7. A szerzőkkel csak egyetérteni lehet, amikor az igt a mondat centrális, középponti részének tartják, amely kapcsolatban áll a mondatnak csaknem minden tagjával. Ez a kapcsolat az összefüggések és a kölcsönhatások olyan gazdagságát, sokféleségét öleli fel, amellyel egyetlen más szóosztagly sem vetekedhet. Az ige (és itt elsősorban az orosz igére gondolok) szemantikai struktúrája sokkal mozgékonyabb, hajlékonyabb, potenciálisan sokkal több lehetőséget hordoz magában, mint a többi szóosztaglyé. Magyarázható ez az igeképzés változatos formáival, elsősorban az igekötők széles skálájával, amelyek az igék lexikai és grammatikai jelentését gazdagon árnyalják, továbbá az ige szintaktikai lehetőségeinek sokféleségével, a mondaton belül érvényesülő konstruktív szervező erejével, azzal a képességgel, hogy a legkülönbözőbb mondatrészekhez kapcsolódhat, hogy kölcsönhatásba kerülve velük, megteremtheti a szemantikai variánsok létrejöttének a feltételeit. Az orosz igék ezt a konstruktív szervező erőt a fejlett aspektusrendszerből merítik, amely a maga összetettségében – más nyelvek igéitől eltérően – olyan specifikumot hordoz magában, amely az igék jelentéseiben is sajátos módon jut kifejezésre. Nem véletlenül tulajdonítanak a szerzők is kiemelt szerepet az aspektusoknak.

Igen jó megoldásnak látszik, hogy a szerzők címszóként (kiindulóalakként) hol az orosz ige perpektív, hol pedig az imperfektív alakját adják meg, attól függően, hogy mikor melyiket tekintik lexikográfiailag elsődlegesnek. Általában azt az aspektusalakot tartják elsődlegesnek, amely „több jelentésben, mondatszerkezetben vagy több igei származékszóban szerepel”: az újrafolyamosítással képzett igepárok eseté-

ben rendszerint a perfektív alak a kiindulóforma, az igekötővel képzett igepároknál pedig az alapige.

Az igepárok kérdésében a szerzők általában a szótárak hagyományos jelöléseiből indulnak ki. Így aztán a multiplikatív igék (зевать, чихать, кручать, греметь stb.) párba szerveződnek a szemelfektív igékkel (зевнуть, чихнуть, крикнуть, прогреметь stb.), pedig egy aterminatív imperfektív ige nem állítható párba egy temporatív-terminatív igével: két különböző akcióminőségű ige nem alkothat igepárt. Csak a rezultatív-terminatív igék szerveződhetnek párba: az igekötővel képzett igepároknál azok az alapigék, melyek célra, ill. a belső határ elérésére orientált cselekvést rögzítenek, azokkal az igekötős perfektív igékkel, amelyek ezt a célt, ezt a belső határt el is érik.

A szótár szerzői – nagyon helyesen – az aterminatív (atelikus) jelentésű любить igét nem állítják párba a полюбить rezultatív-kezdő igével. Kár, hogy más rezultatív-kezdő igék kapcsán (понравиться, пожалеть, рассердиться stb.), már nem veszik figyelembe az alapige és a motivált perfektív ige különböző lexikai jelentését, és párba állítják őket a motiváló alapigével. Egy rezultatív-kezdő ige cselekvése sohasem éri el a maga belső határát (csak az időbeli, az ún. külső határt érheti el), és ennél fogva nem is lehet párja egy aterminatív (nem célra orientált cselekvést kifejező) igének. Nem alkot igepárt a гулять alapige a погулять perfektív igével még akkor sem, ha a perfektív ige kvantitativ-terminatív jelentésárnyalata imperfektív igével is kifejezhető: "Мы славно (по-)гуляли на его свадьбе". Enantioszemiával van dolgunk: a kicsinyítésből nagyítás lett. A pozitívan értékelő

igefüggvény „megfertőzte” („contagion”) – vö. M. Bréal. Essai de sémantique. 1921. 205. p.) a по-igekötőt; megfosztva eredeti kicsinyítő jelentésétől, augmentatív-intenzív (nagyító) jelentést kölcsönzött neki. Az igei cselekvést pozitívan értékelő valenciális „körülmenyhatározó” (хорошо, здорово, славно, обстоятельно stb.) kiváltja bennünk a cselekvés nagy méretének és intenzitása erősségének a képzetét. A delimitatív igék (погулять, поработать) jelentése itt metszi az ún. augmentatív-szaturatív igék jelentését: "Ну, похвали нас Клара. Ей – ей, мы поработали (наработались) славно!" (А. Финегонов. Страх, 196). Sem a погулять, поработать sem a нагуляться, наработаться igék cselekvése nem éri el a maga belső minőségi határát: mennyiségileg meghatározott (a szó tövében a határ szóval) cselekvést rögzítenek; cselekvésük csak a mennyiségi, ill. a külső határt éri el. Ha a szerzők szempontját vennénk figyelembe, akkor a "Мы стояли там два часа" és a "Мы простояли там два часа" mondatok igéi is igepárt alkotnának.

Véleményem szerint a morfológiai ismérvek legalább annyira figyelembe veendőek, mint a szintaktikaiak, hiszen a morfológia sem más, mint egyfajta „megmerevedett szintaxis”.

8. Végezetül kiemelendő még Páll Erna kiváló szerkesztői munkája: a szócikkek szemléletes elrendezése, a mondatok könnyen megragadható kódolása, a nyelvi anyag sok szempontú feldolgozása. Mindez csak egy nagy és gondos munka eredményeképpen jöhetett létre. Az igeszótár egyetlen igényes, szakmáját szerető orosz tanár könyvespolcáról sem hiányozhat.

Tankönyvkiadó, 1982.

Dr. Krékits József

Kedves Előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1984. évi előfizetési díjat (75,- Ft) befizetni szíveskedjék.

Egyben kérjük, hogy az esetleges fizetési hátralékát is mielőbb szíveskedjék rendezni. Kérjük a befizetési lap hátoldalán az összeg rendeltetését feltüntetni.

(Számlasszámunk: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666. sz. Jövőábrándó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.)

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

– Elméleti és gyakorlati útmutató –

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és dialektikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja: *Papp Ferenc* az írás tanításáról közöl tudományos igényű, de közérthető tanulmányt, *Fülöp Károly* a 4. osztályban elkezdett orosznyelv-oktatás feladatait elemzi, *Lengyel Zsolt* a hangtan és mondatlan egyes kérdéseivel foglalkozik – a pszicholingvisztika szemszögéből.

Módszertani szempontú tanulmányokat olvashatunk az alábbi szerzőktől: *Szilágyiné Hodosi Zsuzsanna* (A játék szerepe a kisiskolások nyelvoktatásának kezdő szakaszában), *Sallay Mária* (Audiovizuális segédletek a 4. osztályos orosznyelvoktatás szolgálatában), *Selb Györgyné* (Magnetofon-vezérlésű tananyag az osztatlan iskolák 4. osztályos tanulói számára).

Nemcsak a 4. osztályban induló orosznyelv-oktatáshoz nyújt segítséget *Szilágyi Erzsébet* (Kevés szóval oroszul), *Vihar Judit* (Auditív lexikai előkészítés – kezdő fokozat) és *Virág Sándorné* (Globális olvasástanítási stratégia) tanulmánya.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.